UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA LIBERTÁRIA COMO LOCAL DE FORMAÇÃO DE SUJEITOS SINGULARES: UM ESTUDO SOBRE A ESCOLA PAIDÉIA

CLOVIS NICANOR KASSICK

ORIENTADORA: Profª. Drª. AGUEDA BERNADETE BITTENCOURT

Este exemplar corresponde à redação final da tese de doutorado defendida por Clovis Nicanor Kassick e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ______/_______/________

____
Orientadora

Comissão Julgadora:

____

____

____

____

____

2.002

À Neiva,

que partiu. . .

...e a vida é assim...

cruel e generosa,

ao mesmo tempo...

"Se o homem quer abraçar a verdade,

deve começar por fazer-se diferente do que é,

para chegar a ser tão verdadeiro quanto a verdade."

(Stirner)

RESUMO

Este trabalho analisa a organização da Instituição Escola enquanto local de (en)formação do indivíduo. Contrapondo-se a este modelo escolar instituído, procede-se a análise da organização educativa da Paidéia – escola libertária de Mérida/Espanha, que busca, através da ação das crianças que a freqüentam, criar espaços de liberdade, transformando o espaço escolar em "espaços de convivência", condição fundamental para a autogestão educativa.

ABSTRACT

The principal aim of this work is to analyze the organization of the institution called "school" as the place designated to educate/frame-up the individuals. Opposing this institutional school model, all the text long, is carried out the analysis of the educative organization of "Paidéia" – a libertarian school in Mérida, Spain, which looks, by means of pupils actions, to create room to freedom, transforming the conventional school place in a kind of "convivial place", which is the utmost fundamental condition to arrive to the educational self-management.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

"...formar homens livres,
donos de si mesmos
e com a possibilidade de
autodeterminar-se...
eis o papel da educação."
(Stirner)

Há vários anos vimos nos dedicando a pesquisar as ações que se desenvolvem na instituição Escola, questionando como e por que elas são realizadas, e como e por que elas organizam a instituição Escola de determinada forma. Esta inquietação retirou-nos, em fevereiro de 1989, do exercício da docência no ensino fundamental no Rio Grande do Sul, transportando-nos para Santa Catarina, ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal, onde, já naquela época, discutíamos esta questão.

A sistematização dos estudos permitiu-nos uma primeira análise da organização escolar remetida à organização sócio-produtiva capitalista, confrontada com a organização escolar a partir dos pressupostos socialistas[1]. Tal estudo e as análises propiciadas mostraram, sobretudo, a semelhança da organização escolar em ambas as concepções, cujas estruturas estão alicerçadas na hierarquia das relações e das funções.

Como decorrência desta hierarquia, apontávamos para o fato de que, se de um lado o professor vê-se a ela subordinado, por outro lado ela é o instrumento que lhe

---

[1] Estas análises foram publicadas na Revista La Samblea, nº 12-13, do Coletivo Paidéia de Mérida/Espanha em 1992, sob o título *Los caminos de la ruptura del autoritarismo pedagógico: el establecimiento de nuevas relaciones para la construccion colectiva del conocimiento"*.

permite subordinar os alunos. Desta forma, anunciávamos/denunciávamos que a verticalização das relações estabelecidas pela organização hierárquica constituía-se no “verdadeiro conteúdo” trabalhado pela instituição Escola, independentemente se de cunho capitalista ou socialista. Esta análise era decorrente do fato de a

> *[...]história da educação mostrar que a instituição escolar, tradicionalmente, tem servido de suporte e mecanismo de preservação da estrutura sócio-organizacional da sociedade. E, como tal, a ela está atrelada e sujeita aos seus mandos e desmandos, de forma a sofrer alterações, quer curriculares, quer estruturais, de acordo com as necessidades concretas de um determinado momento de sua evolução. Esse momento e essas necessidades são exigidas e determinadas pelo modo de produção predominante. (Kassick, 1992b:47)*

O resultado concreto deste objetivo que permeia as ações escolares, aparece não apenas nas atitudes dos professores, alunos, funcionários e corpo técnico-administrativo da escola, mas sobretudo nas constantes “atribuições de culpas” que se fazem no seu interior:

> *Poucos foram os professores, alunos e pais que conseguiram e conseguem vislumbrar nas alterações sofridas pela escola, os reais interesses que escondem. Em decorrência, na sua grande maioria, passam a brigar, a questionar e a acusar-se entre si pela ineficiência. Assim, atribuiu-se ora à escola e ao sistema escolar como um todo, a culpa pela baixa qualidade e fracasso do ensino; ora ao despreparo do professor; ora à indolência e desinteresse do aluno; e até mesmo à pouca participação dos pais na escola, como se fossem estas as causas e não as conseqüências do problema educacional brasileiro. Era, e é, a cortina de fumaça perfeita para esconder o real problema educacional, o problema de fundo, as verdadeiras causas da ineficiência da escola pretendida e embutida nas alterações do sistema educacional.(op. cit.: 47)*

Constatávamos, assim, que a escola, em ambas as sistemáticas sócio-organizativas, alicerça-se segundo uma estrutura hierárquica.

Ao finalizar aquele estudo, indagávamos sobre a possibilidade da escolarização colocar-se a serviço do indivíduo e do desenvolvimento da sua autonomia. Perguntávamos:

> *Qual o papel da escola na educação dos indivíduos tendo em vista a sua autonomia? Como deve ela atuar para evitar a dicotomização entre a realização do indivíduo em seu processo de hominização, e o seu atrelamento, adequação e modelamento a determinadas estruturas que o*

> *condicionam, o desumanizam e o escravizam? Como acabar, neste processo, com as relações verticais, hierarquizadas, que implicam na dicotomia do trabalho manual e trabalho intelectual, da teoria/prática? (op. cit.:61)*

A semelhança entre ambas as propostas não só manteve a inquietação, mas instigou-nos a buscar, na literatura socialista de cunho libertário, possibilidades da existência e/ou emergência de outra sistemática organizativa da escola que permitisse a superação dos conflitos e limitações impostas pela organização escolar convencional.

O resultado deste desassossego nos animou à pesquisa da organização das "escolas alternativas"[2], que foi desenvolvida em Florianópolis/Santa Catarina, na Escola Sarapiquá, mantida pela Associação Cultural Sol Nascente, tendo como foco de estudo as relações sociais no âmbito das relações de trabalho, das relações de poder e nas relações pedagógicas.

Partimos do pressuposto de que "*...vivemos numa sociedade que historicamente se construiu sob bases autoritárias...*" (Kassick, 1992:24) e, a partir desta realidade, queríamos verificar a possibilidade de "*...estabelecer no espaço institucional da pré-escola, novas formas de relações e de construção do conhecimento, através de uma educação que persiga os princípios da pedagogia libertária*" (op. cit.: 24).

Estes pressupostos alicerçaram-se nas premissas básicas de que:

> *Há vinculação entre o modo de vida das pessoas, sua opção política e a prática pedagógica; A opção política das pessoas nem sempre é clara e assumida coerentemente;.Existe certa dicotomia entre o discurso e a ação pedagógica, o que determina relações ambíguas; A conquista da liberdade é um processo coletivo, cuja vivência inicia no plano individual e passa pela luta contra o autoritarismo; Há uma íntima relação entre a história individual, a história do coletivo e o momento histórico da sociedade; A história da Escola se reflete e é refletida na história das pessoas que a constroem em processo permanente; O exercício da liberdade que se fundamenta no respeito às diferenças individuais, permite a eliminação dos conteúdos autoritários das relações pedagógicas, os quais se manifestam*

---

[2] Vale lembrar que as escolas alternativas surgiram na década de 70 do século passado, em alguns estados brasileiros como São Paulo, Brasília, Paraná e Santa Catarina, pelo desejo de pais e professores que, descontentes com o sistema escolar oficial vigente, quer público, quer privado, buscaram, a partir da associação em cooperativas, criar alternativas para a educação através de escolas organizadas segundo outros princípios.

> *através da impossibilidade e/ou massificação pela média; A manifestação das diferenças individuais permite o pleno exercício do potencial criativo e a originalidade das pessoas, o que só é possível na ausência da repressão; A horizontalidade nas relações reforça o sentimento de grupo; A organização do trabalho solidário, os interesses e objetivos comuns possibilitam a emergência do coletivo; O desejo, enquanto pulsão humana, origina o poder que, exercido sem exploração, dominação e controle de uns sobre outros, reverte em benefício do grupo; A positivação do poder é possível através da substituição das estruturas hierarquizadas verticalmente, pela organização do trabalho cooperativo; O trabalho, enquanto processo de aquisição de conhecimento e desenvolvido numa dimensão humana, engloba a corporalidade, a sensorialidade, a afetividade e a cultura.* (op. cit.: 25-26)

A pesquisa elegeu como princípios "*A solidariedade na formação do espírito de grupo; o respeito às diferenças individuais na construção do coletivo e a autonomia e a criatividade na busca da liberdade individual e coletiva*" (op. cit.: 25). A nossa inserção na escola, enquanto grupo de trabalho, nos permitiu vivificar o seu dia-a-dia, resgatar a sua história e apontar/analisar os momentos em que as ações de pais, professores, funcionários e alunos aproximaram-se e/ou distanciaram-se de uma pedagogia libertária[3]. Verificou-se na ocasião que também aí se evidenciava a "lógica" escolar convencional, ainda que amenizada.

Foi na busca de alternativas organizacionais que permitissem, efetivamente, a formação do indivíduo enquanto ***"sujeito de vontade"***[4], que demos

---

[3] O relatório desta pesquisa constituiu as dissertações de Mestrado de

KASSICK, Clovis Nicanor. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho,* apresentada no Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em fevereiro de 1992.

KASSICK, Neiva Beron. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento*, apresentada no Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em agosto de 1993.

JENSEN, Ivone Menegotti. *Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico,* apresentada no Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação da UFSC, em novembro de 1993

[4] Atribuímos à expressão "Sujeito de vontade" o significado que Stirner atribui ao seu

seqüência a nossa investigação, buscando, agora no doutorado, elementos e experiências que apontassem para esta possibilidade. Assim, a atual pesquisa contempla este desassossego de constantemente questionar a organização escolar.

Entendemos, e a historiografia da escola e da fábrica nos permite esta inferência, que a organização escolar segue a organização sócio-produtiva e a ela está atrelada com a finalidade precípua de atender as suas demandas, a partir dos diferentes momentos e mudanças organizacionais que tem implementado na formação do futuro operário.

Posta esta situação e na perspectiva do aprofundamento dos estudos, buscamos para além da pesquisa bibliográfica, no estudo de caso, compreender uma experiência educativa concreta, alicerçada segundo o paradigma organizacional libertário. Este desejo nos levou à Espanha, à região da Extremadura, na cidade de Mérida[5], e ao

---

"Único".

[5] A AUGUSTA EMÉRITA romana foi fundada no ano 25 a. C. Quando do término da guerra da Cantábria, o Imperador Augusto decidiu dispensar os soldados mais velhos e assentá-los na Lusitânia. Publio Carísio, que havia sido designado para tal tarefa, instalou os "eméritos" das Legiões V – Alaudae, e X – Gérmina, em meio a férteis terras ao ocidente da Espanha. O lugar onde se fundou a cidade foi escolhido cuidadosamente, aproveitando uma área onde se pudesse atravessar o rio Guadiana, que circunda toda a área de terra, e que facilitasse as comunicações norte-sul pelo oeste da península, que foi dividida em três províncias: Bética, Tarraconense e Lusitania, da qual AUGUSTA EMÉRITA passou a ser a capital.
Um exemplo da importância da cidade constata-se através da diversidade e grandiosidade das construções romanas desta época. Dentre elas merece destaque a rede de esgoto, a rede de captação e condução de água, os templos, em especial o de Diana, as pontes, o Teatro, com capacidade para seis mil pessoas, o Anfiteatro, com capacidade para quinze mil pessoas, e o Circo, com capacidade para trinta mil pessoas
Desde sua fundação, a cidade Emérita, considerada entre as cidades romanas a nona em importância, se constituiu em centro administrativo, jurídico, econômico, militar e cultural. Calcula-se que, em seu auge, Emérita teve uma população acima de quarenta mil pessoas.
Também o Cristianismo, após o período romano, teve em Mérida sua história. Diz-se que Santiago Apóstolo predicou em Mérida, como também o apóstolo São Paulo. A história da Igreja Emeritense é particularmente rica no período do século IV aos princípios do século VIII.
No início do século V, os alanos tomaram a Lusitânia. Em 549, sob o domínio dos visigodos, Agila transforma Mérida na capital da península. Durante o período de domínio visigodo, Emérita revive o período áureo romano, volta a ser o centro das atrações,

Coletivo Paidéia, que mantém, há vinte e três anos, um espaço educativo segundo os pressupostos autogestionários.

Assim, esta tese é a expressão da pesquisa bibliográfica e empírica[6] que nos permitiu a observação direta, os relatos, os depoimentos, as entrevistas, possibilitando análises, inferências e conclusões sobre a realidade, muitas vezes dura,

---

constituindo-se novamente em capital administrativa, cultural econômica e militar.
Em 713, Mérida passa a domínio árabe. Durante a Idade Média, a cidade é literalmente enterrada. Em 1230, Alfonso IX a conquista dos árabes e a cede ao arcebispado de Compostela, ficando submetida durante séculos à ordem de Santiago, que a converte em um "lugarejo", em contraponto ao esplendor de seu passado.
A Mérida atual possui uma população próxima a sessenta mil habitantes e é a capital da Extremadura. Nela estão o governo regional e a Assembléia Legislativa. A cidade está dividida em dois grandes núcleos. Na margem direita do rio Guadiana está a "cidade velha" e na margem esquerda, a "cidade nova", com cerca de vinte mil pessoas e que concentra importantes serviços como hospital, secretarias, rodoviária, comunicações, biblioteca, teatro, etc. Também na cidade nova está localizada a área industrial. Pelo seu conjunto arquitetônico, que retrata os períodos romano, visigodo e árabe por que passou, Mérida passou a ser considerada, pelo decreto de 8 de fevereiro de 1973, como "conjunto histórico-arqueológico", sendo a única cidade da Espanha a deter esta designação. (Merida: sus monumentos – guía breve. Mérida/Espanha, Proserpina Natural S/A, Mérida, 1992)

[6] A pesquisa reuniu e catalogou inúmeros arquivos sobre a Paidéia: correspondências, documentos oficiais, planejamentos e relatórios dos períodos letivos; livro caixa da cooperativa; "cadernijos"; atas de assembléias da cooperativa (Alezeia e Anomia); atas de assembléias gerais e de exposição, publicações em jornais e revistas a respeito da Paidéia e seus participantes, processos envolvendo trâmites burocráticos da Paidéia junto a Alcadia de Mérida e ao Ministério de Educação e Ciência; relatos de encontros realizados; informes psicopedagógicos dirigidos aos pais; projetos de alfabetização de mulheres desenvolvidos pela Paidéia; trabalhos realizados pelos alunos na Paidéia e nos acampamentos; revistas "La'Samblea (vinte e um números, totalizando 624 páginas, cento e cinqüenta e três desenhos, trinta e três fotografias, que contemplam treze ensaios, cento e dois artigos e vinte e três páginas de bibliografia temática); revista Arrachas (dezessete números); revista Arrachitas (revista de publicação das crianças da Paidéia, oito números); revista Igualança (publicação do Coletivo de Mulheres, 12 números); planta baixa dos prédios da Paidéia e da área do terreno onde está situada; legislação de ensino atualizada da Espanha – LOGSE; estatuto da cooperativa Alezeia e Anomia; trinta e sete horas de gravação em fitas K-7 de depoimentos, entrevistas com pais, alunos, ex-alunos, professores, reuniões, todas transcritas e traduzidas; filmes (oito horas e quarenta minutos de gravação de atividades da Paidéia: assembléias, oficinas, reuniões, trabalhos diversos); setenta slides; uma centena de fotografias; relatórios de estágios de estudantes de pedagogia, perfazendo um total de aproximadamente quarenta quilos de documentação que vieram para o Brasil.

incompreensível e até incoerente a nossos olhos e, noutras vezes, agradável, gratificante e recompensadora, porque espaço de convivência libertária, sinalizando para aquilo que Stirner (s/d) chamaria "a formação do sujeito de vontade".

Ao trazermos para o interior do texto os depoimentos dos agentes da pesquisa, procuramos manter as falas originais. Por esta razão, muitas vezes elas apresentam-se entrecortadas, imprecisas, reticentes, repetitivas, porque sua transcrição não permite expressar toda a riqueza da comunicação não verbal. O entendimento e a observação direta dos jeitos e trejeitos, do tom de voz, do movimento impaciente na cadeira, dos parênteses nas falas, do deixar pensar só podem ser captados pela intuição. Tudo aquilo que o diálogo direto permite ler nas entrelinhas através das pausas e das reticências revela a comunicação efetiva dos sentimentos e a eloquência que o registro das palavras não permite.

O ponto de partida para pensar a organização da escola Paidéia foram as análises já realizadas por nós no sentido de entender a forma pela qual se organiza a escola convencional e os reais objetivos que a alicerçam. Este texto, intitulado *Raízes da Organização Escolar (heterogestionária)*, foi publicado pela Editora Achiamé, Rio de Janeiro, em 2000, numa coletânea de textos organizados por PEY, Maria Oly, sob o título *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias*. Nele, discutimos e apontamos que o verdadeiro conteúdo da escola convencional, ou da instituição Escola, não repousa na transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos, como discursivamente ela apregoa (coisa que é incapaz de fazer, haja vista a velocidade com que os conhecimentos são produzidos), mas sim que o "conteúdo" com o qual trabalha é o da "fôrma", isto é, o de (en)formar o indivíduo de acordo com as diferentes "formas" que os diferentes momentos sociais a ela demandam em função das diferentes necessidades organizativas do processo produtivo.

A partir da semelhança entre a organização do processo produtivo e a organização escolar, traçamos um paralelo entre a história das duas instituições, para evidenciar o atrelamento da escola à fábrica. Tal semelhança nos remeteu à reflexão sobre as razões pelas quais, na escola, não se pode burlar e/ou alterar, significativamente, a

estrutura da organização. A "ordem" deve ser preservada acima de qualquer coisa. Neste sentido,

> *[...]o objetivo principal da Instituição Escola é a consolidação da forma de pensar a organização político-social e organizativa da sociedade, tendo a 'lógica produtiva' como reitora da organização social. Isto nos permite entender por que, em diferentes momentos do processo produtivo, este demanda à escola diferentes formações (educação) do Sujeito (futuro operário), adequando-o constantemente a estas novas exigências." (Kassick, 2000: 99)*

Na seqüência das reflexões, transitamos pelas possibilidades de uma educação autogestionária, enquanto desencadeadora da autonomia dos sujeitos. Apoiado em autores libertários, principalmente em Proudhon (1975; 1977; 1985; 1988; s/d), apontamos que a autogestão educativa, para atingir seus propósitos, deve

> *[...]constituir-se em ação revolucionária pela forma de organização que desenvolve a partir da ação direta, colocando em questão a estrutura das organizações da sociedade tradicional, inaugurando novas relações político-sociais. (op. cit.: 110)*

Neste sentido, o que, à primeira vista, se constituiria em forma, na verdade representa o próprio conteúdo da organização autogestionária, isto é, a contestação da estrutura social heterogestionária. Sob esta ótica, considerando a relação entre a organização da escola convencional heterogestionária e as possibilidades da organização escolar autogestionária, foi-nos possível analisar e encaminhar as reflexões sobre a Paidéia.

Contudo, para entender quem é o Sujeito singular (objeto da pesquisa) que o coletivo da Paidéia busca formar, tínhamos necessidade de retratar *quem é, como é* este sujeito singular e como se forma esta subjetividade autônoma, segundo o pensamento libertário. Para isto, recorremos ao filósofo libertário Johann Kaspar Schmidt, conhecido por Max Stirner[7], que em 1845, na obra *O Único e sua propriedade*, afirma a supremacia

---

7-Johann Kaspar Schmidt nasceu em Bayreuth, em 26 de outubro de 1806. Seu pai era um artesão fabricante de flautas, que morreu quando ele tinha seis meses. Estudou filosofia, teologia e filologia clássica em Berlim. Pertenceu, juntamente com Bruno Bauer, Ruge, Marx e Engels ao "Clube de Doutores" (doktor-Klub), fundado em 1837 em Berlim, que agrupava "*jovens ávidos por um espírito democrático e por um liberalismo político e social, sem dúvida um pouco vago, mas que rompia com o hegelianismo oficial. Estes*

da vontade do EU sobre qualquer outra. Para Stirner, o indivíduo autônomo é aquele que é capaz de fazer prevalecer o poder de sua vontade sobre todas as outras coisas. Sua autonomia se evidencia pela recusa de ser tutelado tanto por outros como, principalmente, pelas instituições. Assim sendo, cabe ao próprio indivíduo desenvolver sua "*humanidade*" ou, segundo ele, "*apossar-se de si*".

Segundo Ferrer (2001: 17),

> *A filosofia de Stirner, desenvolvida ardorosa e amplamente em* O Único e sua Propriedade, *consiste numa defesa cerrada da personalidade humana confrontada à sociedade e ao Estado. A máxima de Stirner resume-se à idéia de que a missão de uma pessoa consiste em chegar a ser ela mesma, reconhecer o que lhe é próprio, assumir que nada existe acima dessa "propriedade", e que, o que não constitui "o próprio de si mesmo" deve ser posto em condição de tensão para tornar evidente o que está em afinidade com a autonomia pessoal e o que lhe é prejudicial e perigoso. A única propriedade verdadeira do uma pessoa é, então, ela mesma, todavia, paradoxalmente, para sê-lo de maneira autêntica, é preciso tomar posse de sim mesmo. Só a partir deste centro de gravidade é possível vincular-se livremente com a "sociedade". Stirner conclui que o Estado é necessariamente rival do indivíduo, que a instituição hierárquica, por sua própria essência, é antiindividualista, contrária à vontade pessoal. A pedra de toque da autonomia reside na personalidade, no caráter, essa substância que podemos moldar e construir como um projeto, do modo como uma pessoa procede à educação de si mesma. E com essa auto-educação o "Único" descobre o enorme poder que se encontra em germe em cada*

---

jovens constituíam o que se passou a chamar de esquerda hegeliana, e eles próprios se intitulavam 'jovens hegelianos'" (Diáz, 1975:17). Segundo Ferrer (2001:16), "*...supõe-se que Friedrich Engels tenha sido o responsável pelo apelido Stirner ('frontudo', homem com fronte proeminente*)".
Em outubro de 1844, Stirner "*publica O Único e sua Propriedade, editado em Leipzig com a data de 1845. O livro foi proibido e apreendido por ordem do ministro do interior*" (Diáz, 2000:12).
Stirner foi um assíduo colaborador dos jornais **A Gazeta Renana, A Gazeta Geral de Leipzig, O Telégrafo** e da revista mensal de Buhl. Estes textos foram reunidos por John Mackay em 1898, num livro sob título *Escritos Menores*, dos quais consta, entre outros, *O falso princípio de nossa educação* e *As leis da escola*. Este último é o texto que apresentou em 1834 como tese para concurso de professor superior (*facultas docendi*), em que foi reprovado. O júri lhe aprovou somente o título de "*facultas docendi limitée*" (Barrué, 1974:46), que lhe impede de exercer o magistério "*...em instituições oficiais de ensino médio, e de realizar o doutorado*" (Diáz, 1975:18).
Morreu em 25 de junho de 1856, aos 49 anos.

pessoa singular. Este é o princípio irrevogável sobre o qual constitui sua fortaleza argumentativa..

Podemos dizer que, para Stirner, o sujeito capaz de autodeterminar-se é o sujeito que reconhece suas vontades e que as torna ações. É esta capacidade de autodeterminação (autonomia) que caracteriza o homem, lhe dá o sentido da humanidade. Enfim, esta é a razão de ser do egoísta stirneriano. Portanto, o sujeito autodeterminado é o sujeito que cria sua subjetividade a partir da posse de si e de suas coisas. É a afirmação do sujeito de vontade, do sujeito autônomo, que leva Stirner a afirmar: *"...fora de mim toda a causa que não seja total e exclusivamente a minha"* (s/d: 15-16).

O estudo sobre o pensamento de Stirner se constituiu em referência para entender quem é o sujeito autônomo que a Paidéia quer formar e resultou numa monografia sobre suas obras (em anexo, no final desta tese).

Assim, o capítulo que abre a tese foi precedido, de fato, destes outros dois momentos (o da publicação do texto: Raízes da Organização Escolar - heterogestionária, e da monografia de Stirner, em anexo), que deram sustentação para encaminhar as reflexões e o conteúdo que segue.

O título geral: **A Paidéia: de escola livre a escola anarquista**, traz em seu interior três capítulos que buscam desvelar o que lá ocorre e como ocorre.

O primeiro capítulo, intitulado Primeiros estudos: a Paidéia através da bibliografia, é o texto que foi objeto da qualificação para este trabalho. Foi escrito através do estudo da bibliografia que a Paidéia produziu: da revista "La'Samblea", publicação do coletivo de adultos e do coletivo de crianças, de materiais publicados na imprensa espanhola e portuguesa, do registro de palestras, colóquios, conversações realizadas em diversas cidades de Portugal, França, Brasil, além da Espanha, e do olhar do pesquisador sobre esta mesma bibliografia, que revela/esconde seus princípios organizacionais.

O segundo capítulo, Primeiras aproximações: a Paidéia vista de fora – contando a história" expressa o olhar de quem se aproxima do objeto de pesquisa,

distanciando-se para poder “ad-mirá-la” e analisá-la através da imagem que ela transmite ao mundo, em especial ao mundo libertário.

Já o terceiro capítulo, O encontro da realidade: a Paidéia vista de dentro – ouvindo a história, encontra nos relatos dos atores originais os elementos para as análises que a vivência dessa organização permitiu, possibilitando inferir sobre a organização educativa autogestionária.

Na segunda parte, o título **Pontos de análise** expressa a integração da reflexão do pesquisador com outros autores, que vai além do olhar, do contar e do ouvir, buscando razões, significados, inferências e contribuições.

Por fim, após as referências bibliográficas que deram sustentação à pesquisa, acrescentamos, em anexo, a monografia sobre Stirner, intitulada **Stirner e o pensamento anarquista individualista.**

I – A Paidéia: de escola livre a escola anarquista

"Quem quiser conservar o saber
o perderá,
porém aquele que renunciar a ele
o ganhará."
(Stirner)

Capítulo 1º

Primeiros Estudos: a Paidéia através da bibliografia

Reconstituir o caminho trilhado, desde a fundação da Associação Pedagógica Paidéia, em janeiro de 1978, até hoje, dezembro de 1999, foi a forma escolhida para analisar a organização do Centro Educativo Paidéia, que busca, através da auto-organização, formar sujeitos autogestionários.

A Associação Pedagógica Paidéia preocupa-se em criar um ambiente favorável ao estabelecimento de novas relações entre adultos e crianças, por meio das quais a criança possa viver e desenvolver-se feliz, sem traumas e conflitos tão característicos da educação tradicional, presente na maioria das escolas do mundo, que rompe com o tipo de vida que a criança leva, para estabelecer o tipo de vida a que necessita se adequar.

Pode-se citar, como exemplo, que na Pré-Escola as crianças estão acostumadas a uma livre movimentação, a sentar em almofadas no chão, a cantar, a correr, a brincar, a trabalhar em equipe, etc. Quando ingressam no Ensino Fundamental, têm de sentar em cadeiras, com as pernas dependuradas, sem encostar no chão, devendo conter-se e suportar a dor nas pernas, nas costas, até o final da aula. Trabalham individualmente, sem sair do lugar, sendo repreendidas se responderem quando não solicitadas, o que exige delas uma postura austera, diferentemente do espaço a que estavam acostumadas na Pré-Escola, onde a brincadeira era usada como forma de aprender.

Para evitar a ruptura entre o brincar e o aprender, o Coletivo Paidéia organiza-se em "espaço de convivência". Esta organização permite que as crianças tenham e exerçam muito mais a sua liberdade, ainda que tenham que ir compulsoriamente à escola e que ela "***certifique***"[8] como qualquer espaço escolarizador. Mas, no momento em que ela não segue os estereótipos de professor e aluno[9], não segue a hierarquia escolar[10], não constitui um currículo fixo[11] nem predetermina o espaço/tempo[12] que todos os envolvidos

---

[8] Ainda que a Paidéia não certifique no sentido de emitir um certificado, um diploma de conclusão de curso como as demais escolas, porque ela não é reconhecida pelo sistema educativo espanhol através do Ministério de Educação e Ciência, ela certifica através dos conhecimentos que a criança adquire e que a habilitam a prosseguir os estudos no sistema regular de ensino.

[9] Na Paidéia não há a figura do professor como o único capaz de ensinar. Há o adulto que auxilia as crianças e que também ensina, porém não é ele o único responsável pelo ensino. Ensinam também as crianças maiores aos menores, ensinam entre si as crianças de uma mesma faixa de idade, ensina o pai que vem regularmente ou eventualmente à escola, etc.. Enfim, ensinante é tudo aquilo ou aquele que tem algo a ensinar. Não é uma função definitiva. Não há um professor para ensinar tal disciplina e outro para outra.

[10] Em todo o espaço escolarizador existe o diretor, vice-diretor, secretário, supervisor, orientador, chefe de disciplina, professor, funcionário e aluno. Na Paidéia todos participam, através da assembléia, da tomada de decisões referentes, eventualmente, a estas funções, bem como todos podem exercer, de acordo com a necessidade, estas funções.

[11] Na Paidéia não há um currículo, não há um conjunto de disciplinas que as crianças devam, compulsoriamente, estudar, não há um sistema de avaliação que quantifique o quanto de conhecimento conseguiram reter em determinada disciplina. Nela, as crianças desenvolvem as atividades que querem desenvolver de acordo com os seus interesses, através, principalmente, de atividades práticas de oficinas

[12]As crianças não são divididas em turmas de alunos, como no sistema serial/anual do espaço escolarizador. Na Pré-Escola elas são agrupadas em dois grupos: o dos iniciantes, de

devem ocupar, ela abre espaço para a autoformação, para a auto-organização, para a autogestão.

O espaço de convivência que caracteriza a educação libertária possibilita romper com os princípios da escolarização que se fundamentam:

?? na autoridade, que está sempre no outro, no superior, na Instituição, nas regras, etc.;

?? na disciplina, que condiciona a ação do aluno à autoridade;

?? na competitividade e discriminação, que leva à exacerbação do egoísmo – instrumento necessário ao submetimento do sujeito à sociedade;

?? na frustração, como garantia do submetimento às imposições e modificações das condutas;

?? na falta de criatividade e criticismo, como elementos inibidores da busca de alternativas às normas e regras impostas pela estrutura social para garantir sua reprodução, sem resistências ou questionamentos.

E toma por princípios a igualdade, a solidariedade, a liberdade, a responsabilidade e a tolerância.

---

dois anos, que ainda não conhecem a sistemática de organização da Paidéia, e o de três e quatro anos. No "colégio" (EGB – Educacion General Basica –, equivalente ao nosso ensino fundamental), elas são distribuídas em três grupos: grupo dos pequenos, que compreende crianças de cinco a nove anos; grupo dos medianos, que compreende crianças de nove a treze anos, e grupo dos maiores, crianças de treze a dezesseis anos, e a passagem de um grupo ao outro ocorre através das responsabilidades que está apto a assumir. Assim como uma criança ascende de um grupo ao outro à medida que seu desenvolvimento permite que assuma maiores responsabilidades, ela também pode retornar ao grupo do qual saiu, se não consegue acompanhar as responsabilidades do grupo para o qual passou. A definição pela troca de grupos é realizada em assembléia.

Nas palavras de um dos integrantes do Coletivo,

Sabemos que não podemos gerar um coletivo autogestionário dentro de uma sociedade que não o é, porém tentamos alcançar o máximo de liberdade, solidariedade e responsabilidade que os condicionamentos sociais nos permitem, em uma luta constante contra o que está funcionando ao nosso redor. (La Samblea, nº7, primavera de 1988)

Esse depoimento evidencia o fato de que, embora não se consiga isoladamente revolucionar toda sociedade, cada indivíduo pode exercer influências em um círculo social, como afirma Bakunin (1978:9):

A liberdade não implica a renúncia a exercer influência. A liberdade de cada homem é o efeito sempre renovado de uma multidão de influências físicas, mentais e morais determinadas pelo meio onde tem nascido, e no qual vive e morre. Querer escapar a esta influência em nome de alguma liberdade transcendental ou divina, auto-suficiente e absolutamente egoísta, é tender a inexistência; renunciar a exercer influência sobre outros significa renunciar a pensamentos e sentimentos, o que de novo é tender a inexistência.

Dessa forma, o Coletivo Paidéia sabe que deve influir diretamente nas ações com as crianças, para que elas possam vir a interferir com outras crianças, de forma a se influenciarem mutuamente.

Conforme depoimento de um dos pais,

[...]um menino ou uma menina que vivenciam a liberdade desde os primeiros anos de suas vidas e alcançam a felicidade e o prazer de viver de forma autônoma e autodeterminada, alcançarão uma maturidade pessoal, que ao formar parte de sua estrutura psíquica de base, será muito difícil destruir. (La Samblea, nº 10 , verão de 1991)

E é o conceito de liberdade de Bakunin (1978:12-22) que embasa as ações no Centro:

[...] a liberdade de cada um, longe de ver-se limitada pela liberdade dos outros, é confirmada por ela e estendida ao infinito [...] Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres humanos que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres.[...] de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha liberdade [...] eu só posso considerar-me completamente livre quando a minha liberdade ou, o que é a mesma coisa, quando a minha dignidade de homem, o meu direito humano [...] refletidos pela consciência igualmente

> *livre de todos, me forem confirmados pelo assentimento de toda a gente. A minha liberdade pessoal, assim confirmada pela liberdade de todos, estende-se até o infinito [...] Ser livre significa que o homem será reconhecido e tratado como tal por outro homem, por todos os homens que o rodeiam. A liberdade não é, então, um fato que nasce do isolamento, senão que da ação recíproca; não é um resultado da exclusão, senão, pelo contrário, da interação social, porque a liberdade de cada indivíduo é simplesmente o reflexo de sua humanidade ou de seus direitos humanos na consciência de todos os homens livres, seus irmãos, seus iguais [...] Somente posso chamar-me e sentir-me homem livre em presença de outro homem e em relação com ele. Diante de um animal de espécie inferior não sou um homem, porque esse animal é incapaz de conceber e, em conseqüência, é incapaz de reconhecer minha humanidade. Eu mesmo somente sou um ser humano e livre quando reconheço a liberdade e a humanidade de todas as pessoas que me rodeiam. E somente quando respeito seu caráter humano, respeito minha própria humanidade.*

Pode-se observar, que o processo escolarizador realiza exatamente o contrário do que afirma Bakunin. A criança pequena, quando ingressa na escola, tem muito mais liberdade do que o adulto que realiza um curso universitário. O processo escolarizador a que a criança está submetida é muito mais lúdico, muito mais livre, muito mais descontraído; há maior possibilidade de movimentação, de criação, de autodireção, enfim, de satisfação do desejo. Quando ela ingressa na “escola séria” (no primeiro ano do Ensino Fundamental), e posteriormente, à medida que ela avança no sistema, mais ela vai sendo cerceada em sua liberdade, mais ela vai sendo escrava das rotinas escolares, mais “autoridade” se vai exercendo sobre ela, mais ela vai sendo (en)formada.

O período da educação infantil até os sete anos, para o processo escolarizador, é um período de latência, um período de inaproveitamento do tempo, um período considerado improdutivo porque a criança não apresenta “rendimento”. Possivelmente por esta razão, ela é deixada num espaço onde possa “distrair-se”, onde possa “brincar” e, por isso, também usufruir de mais liberdade. O ingresso na primeira série significa o tempo/espaço do “trabalho” sério.

Dentro desta lógica, podemos afirmar que a Paidéia é uma “eterna escola infantil”, uma eterna escola para crianças, ainda que estas crianças tenham dezesseis anos. Enquanto escola infantil e, portanto, não considerada dentro da lógica da produção, ela pode estar alicerçada na liberdade. Se esta lógica é boa, no sentido de permitir a organização em liberdade, por outro lado fez com que muitos pais, ao perceberem este

pensamento, tirassem seus filhos da Paidéia aos sete anos, para colocá-los na "escola produtiva". Também o fato de a escola não ser reconhecida pelo sistema de ensino espanhol, além de toda uma outra série de razões, certamente tem influenciado na evasão.

O Coletivo tem consciência de que lutar contra a própria herança, internalizada desde a infância pelos mecanismos utilizados pela sociedade (o *habitus* em que os sujeitos formaram suas estruturas mentais, sua forma de pensar e de viver), é uma tarefa árdua. Também tem de lutar contra a inércia cotidiana que uma sociedade baseada numa autoridade burocrática impõe e contra a pressão dos grupos que minariam quaisquer tentativas de mudanças no *status quo*.

No processo de escolarização, o conceito de **autoridade** se opõe ao de liberdade. Em nome da autoridade, a educação tem sido acompanhada e controlada por uma série de mecanismos e instrumentos destinados, sobretudo, a garantir a docilidade e a submissão. A autoridade, neste contexto, implica a submissão de um à vontade do outro.

Ao tratar do suposto conflito entre liberdade e autoridade na educação das crianças, o Coletivo concorda com os princípios da Educação Integral, preconizados por Robin em 1868, e da Educação Racional, preconizados por Ferrer (apud Solà, 1980)[13] como complemento aos princípios da Educação Integral, baseando-se no que Bakunin (1978:108) afirma:

> *O princípio de autoridade na educação das crianças constitui o ponto de partida natural; é legítimo e necessário quando se aplica a quem por sua tenra idade não tem ainda a inteligência desenvolvida em nenhum sentido. Porém como o desenvolvimento de todas as coisas – e, em conseqüência, da educação – implica a negação gradual do ponto de partida, este princípio deve diminuir gradualmente na mesma medida que avança a instrução e a educação, dando lugar a uma crescente liberdade [...] Toda educação racional não é no fundo mais que a imolação progressiva da autoridade em benefício da liberdade. A aspiração final da educação reside no*

---

[13] Robin e Ferrer propugnavam uma educação que fosse antiautoritária, laica, racionalista, solidária e para ambos os sexos. Ferrer partia do pressuposto de que: " 1º – A educação é, e deve ser tratada como crucial problema político; 2º – A educação não poderá basear-se nos princípios patrióticos-chauvinistas, militaristas e dogmático-religiosos; 3º – Co-educação dos sexos; 4º – Co-educação das classes; 5º – Orientação antiestatal e a-estatal da educação; 6º – Importância do jogo na educação; 7º – Respeito à personalidade do aluno".

> *desenvolvimento de homens livres imbuídos por um sentimento de respeito e amor para a liberdade dos demais. Por isso o primeiro dia de vida escolar, se os alunos vão (a escola) em uma idade em que apenas têm começado a balbuciar, haverá de ser o (dia) de maior autoridade e ausência quase total de liberdade; porém seu último dia terá de ser o de maior liberdade e absoluta abolição de todo o vestígio do princípio animal ou divino de autoridade.*

Para Robin (apud Moriyon, 1989:89-90):

> *[...] todo o homem deve ser considerado sob dois pontos de vista: como ser isolado, independente, completo por si só, e como membro da coletividade. Nenhuma destas duas maneiras de considerá-lo pode ser sacrificada pela outra. Como ser distinto e completo ele tem direito ao desenvolvimento total de suas faculdades; como membro da coletividade ele deve contribuir com a sua parte de trabalho íntegro e necessário [...] se a educação de cada homem tivesse por base não uma porção restrita dos conhecimentos humanos, mas a sua totalidade, veríamos desaparecer as funestas divergências sobre os grandes problemas de princípio, que atrasam de forma considerável o progresso da humanidade.*

Assim, a Educação Integral visava à educação dos sentidos, da razão, da memória e da imaginação. Para Robin (1981), a Educação Integral estava alicerçada em dois eixos: na educação intelectual e na educação moral. A educação intelectual referia-se aos conteúdos (conhecimentos), que ele centrava na área das ciências, ainda que considerasse o conhecimento artístico. Percebe-se na organização escolar proposta por Robin, uma certa hierarquia do conhecimento das ciências (científico) sobre as demais áreas de conhecimento, que ele não conseguiu romper e que vigora até hoje no processo escolarizador. Em função do que ele propunha para a educação integral, a metodologia a ser utilizada era essencialmente prática e experimentalista, o que demonstra o positivismo do qual estava eivada, sendo verdade somente aquilo que passa pelos sentidos. Daí por que o "método científico" configura-se como a metodologia por excelência.

Já para a educação moral, trabalhava no sentido de evitar qualquer referência metafísica à existência humana. Somente assim seria possível, através da liberdade e responsabilidade, o desenvolvimento pleno da criança, o que se daria também pela coeducação dos sexos.

Os princípios da Educação Racional fundamentam-se na razão e na ciência, descartando, desse modo, a fé, e consideram que a educação em liberdade e para a

liberdade não diz respeito ao *laissez-faire*, pois, se as crianças, por exemplo, ficassem sozinhas em suas atividades, agiriam segundo as interferências dos fatores existentes na sociedade, portanto suas ações seriam reguladas e influenciadas por esses fatores. Em outras palavras, as crianças responderiam segundo essa lógica, e não a pretendida.

É por isso que o Coletivo, buscando desenvolver a **autonomia**, facilita para as crianças, conforme Luengo (1984:172):

> *1 – a "liberdade de deslocamentos" no espaço, ajudando-as a que dominem o espaço que possuem a sua disposição, criando uma estrutura onde as limitações sejam mínimas e unicamente sejam impedidas por situações de perigo. Para isto, o educador deve manter-se a uma distância suficiente da criança, favorecendo sua liberdade de deslocamento, mas próxima o bastante para intervir rapidamente em situações de perigo, criando, assim, uma situação de observação direta e indireta, possibilitando que tenham o máximo de experiências espaciais que lhes proporcionarão autonomia, segurança e a perda progressiva do temor diante do desconhecido, porque irão adquirindo formas de conhecer por si mesmas. Já uma limitação do espaço irá introjetar sentimentos de coação, insegurança, temor e por isto uma base estrutural de personalidade submetida a instabilidades emocionais;*
>
> *2 – sua "liberdade de relação" com as demais, possibilitando, assim, que o contato com outras pessoas seja uma decisão pessoal, significando que necessita e deseja tê-la e por isto, de resultados recompensadores, proporcionando desta maneira que as relações sociais sejam prazerosas;*
>
> *3 – sua "liberdade de decisão", que aceite seus desejos de fazer ou não fazer, de realizar uma coisa ou outra, possibilitando, assim, sua necessidade de auto-afirmação, facilitando situações negativas que sempre geram tensões. O educador deve sempre problematizar as situações de tal forma que possibilite à criança eleger opções entre duas ou mais possibilidades de resolução da situação.*

A Paidéia, ao organizar suas atividades com base na liberdade de deslocamento, de relação e de decisão das crianças, estabelece/constrói as bases que permitem transformar o espaço escolar em espaço de convivência, a ordem escolar na ordem anárquica, o processo escolarizador em processo caótico, caracterizando a educação libertária em oposição à educação escolar disciplinar.

A educação escolar disciplinar tem desenvolvido uma moral heterônoma, ou seja, dependente da vontade do outro, na qual a criança não pode se exercitar na arte da dúvida e do questionamento, porque o professor é o dono do

conhecimento, a fonte da verdade, o que leva ao acatamento acrítico da ordem social estabelecida, gerando crianças submissas. Esta forma de organização não é casual, não é acidental. Ela corrobora o princípio educativo anunciado por Ferrer (apud Sòla, 1978:67): "*a educação é e deve ser tratada como crucial problema político*", ou por Paulo Freire (1988), se quisermos, quando afirma que "*a educação é um ato eminentemente político*". Ela está, portanto, a serviço da dominação, cumprindo seu papel de submeter a vontade do aluno à vontade dominante, ou a serviço da liberdade.

Piaget (1988:183) alerta para o perigo da formação da moral heterônoma:

> *Mas se, no ponto de partida do desenvolvimento, o adulto é assim a fonte de toda moralidade e de toda verdade, esta situação não está isenta de perigos. Do ponto de vista intelectual, por exemplo: o prestígio que ele possui aos olhos da criança faz com que esta aceite completamente acabadas as afirmações que emanam do professor, e que a autoridade a dispense da reflexão. Como a atitude egocêntrica leva precisamente o espírito à afirmação sem controle, o respeito ao adulto chega muitas vezes a consolidar o egocentrismo em lugar de corrigi-lo, substituindo sem mais a crença individual por uma crença baseada na autoridade – mas sem levar a esse raciocínio e a essa discussão que constituem a razão e que só o apoio mútuo e a troca verdadeira podem desenvolver. Do ponto de vista moral, o perigo é o mesmo; ao verbalismo da submissão intelectual corresponde uma espécie de realismo moral: o bem e o mal são simplesmente concebidos como sendo o que está ou não está em conformidade com a regra adulta. Essa moral essencialmente heterônoma da obediência leva a todas as espécies de deformações.*

Piaget, ao se referir à situação de atrelamento da vontade das crianças à vontade do adulto, representada pela autoridade moral que o adulto exerce sobre a criança, alerta que esta atitude favorece o desenvolvimento da heteronomia e não da autonomia. Contudo, as crianças, no grupo de iguais, não sendo constrangidas pela autoridade moral do adulto, têm possibilidades de exercerem a sua vontade, o seu desejo, logo caminham no sentido do desenvolvimento de uma moral autônoma.

Para a sociedade não correr o risco de ser questionada, a instituição escolar mudou o significado da arte de fazer perguntas, que passaram a se restringir à identificação nominal de coisas, fatos e/ou fenômenos. Essa instituição, além de acreditar que o simples fato de nomear, etiquetar coisas, fatos e/ou fenômenos substitui os conceitos

e as idéias que representam, supõe que um adequado processo de nomeação (conceitos nominalísticos) substitui seu entendimento (conceitos operacionais); por exemplo, a pergunta "como se chama?" substitui a pergunta "como funciona?". Desse modo, procura-se a etiqueta mais adequada para as coisas, ao invés de se buscar conhecer o processo, o entendimento das causas.

De qualquer modo, essa mudança continua sendo uma forma de manutenção do poder, da autoridade burocrática, que verticaliza as relações. "Poder" e "autoridade" são palavras-chave que devem ser (re)avaliadas para se chegar a uma auto-organização, com base num outro tipo de autoridade: a funcional. De acordo com Bakunin (1978:321):

> *Em assuntos de botas, delego a autoridade do sapateiro. Quando se trata de casas, canais ou estradas, consulto a autoridade do arquiteto ou engenheiro. Para cada tipo específico de conhecimento recorro ao cientista deste ramo. Lhe escuto livremente e com todo o respeito que me merece sua inteligência, seu caráter e seus conhecimentos, ainda que me reserve o direito indiscutível da crítica e do controle. Se me inclino ante a autoridade dos especialistas e me declaro disposto a seguir em certa medida e enquanto me pareça necessário suas indicações gerais e inclusive suas diretrizes, não é porque sua autoridade me é imposta pelo homem ou por Deus [...] me inclino ante a autoridade dos especialistas porque me a impõe minha própria razão. Sou consciente de que somente posso abarcar em todos os seus detalhes e desenvolvimento uma parte muito pequena do conhecimento humano. Nem sequer a maior das inteligências seria capaz de abarcar a totalidade. Disto resulta, para a ciência tanto como para a indústria, a necessidade da divisão e associação do trabalho. Tomo e dou: tal é a vida humana. Cada um é um dirigente competente e por sua vez está dirigido por outros. Em conseqüência, não há autoridade fixa e constante, senão um intercâmbio contínuo de autoridade e subordinação mútuas, temporais e, sobretudo, voluntárias.*

Desse modo, a autoridade é caracterizada pelo domínio de um determinado conhecimento. Quando um desses conhecimentos é necessário para que o grupo resolva e/ou entenda uma determinada situação, um certo fato e/ou fenômeno, ao sujeito que detém esse conhecimento, circunstancialmente necessário a todo o grupo, lhe é conferida autoridade. Tão logo cesse a necessidade desse conhecimento, cessa também a autoridade desse sujeito sobre o grupo, que a desloca para outro sujeito que detenha o conhecimento que a nova necessidade requeira. Tem-se, assim, uma autoridade que circula entre os integrantes do grupo, em função dos conhecimentos de que eles disponham.

Essa sistemática de autoridade é relatada por Clastres (1978:23) entre os chamados povos primitivos, os quais, em situação de conflito bélico, elegiam como chefe da expedição o guerreiro mais valente e mais hábil e, tão logo cessado o confronto, cessava também a autoridade desse guerreiro:

> *Durante a expedição guerreira, o chefe dispõe de um poder considerável, às vezes mesmo absoluto, sobre o conjunto dos guerreiros. Mas, com a volta da paz, o chefe de guerra perde toda a sua potência. O modelo do poder coercitivo não é então aceito senão em ocasiões excepcionais, quando o grupo se vê diante de uma ameaça externa. Mas a conjunção do poder e da coerção cessa desde que o grupo esteja em relação somente consigo mesmo. Assim, a autoridade dos chefes tupinambá, incontestada durante as expedições guerreiras, se achava estreitamente submetida ao controle do conselho dos anciãos em tempo de paz. Do mesmo modo os jivaro só teriam chefe em tempo de guerra. O poder normal, civil, fundado sobre o* consensus onnium *e não sobre a pressão, é assim de natureza profundamente pacífica; a sua função é igualmente "pacificante": o chefe tem a tarefa da manutenção da paz e da harmonia no grupo.*

Um outro ponto sobre o qual se assenta a autoridade é a "verdade". A verdade é autoridade e, em conseqüência disso, a autoridade é verdade (verdadeira). A questão da verdade deve, portanto, ser analisada sob a ótica dos interesses de quem a produz. Sob este ponto de vista, a questão básica para um determinado grupo que luta por uma posição no cenário social é a de saber se são capazes de formular uma nova "política da verdade".

O Coletivo Paidéia tenta, ao considerar as diferenças de entendimentos e de perspectivas individuais, criar uma política de verdade que respeite a diversidade. Em função disso, procura desenvolver trabalhos coletivos em detrimento dos individuais; incentivar a cooperação e a solidariedade ao invés da competitividade; a autonomia em oposição à heteronomia; a liberdade no lugar da autoridade burocrática. Dessa forma, estabelece uma outra organização didática/administrativa baseada na convivência solidária e, conseqüentemente, numa outra verdade educativa.

Como exemplo pode ser citado o **preparo das refeições**:

> *Aos adultos cabia a responsabilidade de preparar os alimentos, já que as crianças não o poderiam fazer em função desta atividade envolver risco. Às crianças cabia a responsabilidade de colocar e retirar a mesa, lavar e guardar pratos e talheres. Em determinado momento, estas deixaram de*

> *realizar a sua parte, esperando, certamente, que os adultos o fizessem, o que não aconteceu. No dia seguinte, como as louças usadas continuavam ainda no refeitório, os adultos não prepararam a comida*[14].

e a questão da **limpeza das salas**. Se as crianças sujam as salas ao desenvolverem suas atividades, cabe a elas a limpeza[15].

A Associação Educativa Paidéia possui um projeto educativo que está sempre em mudança, que está sempre sendo revisto e é através dele que o Centro procura atingir seu objetivo. Vale salientar que esse projeto, explicado minuciosa e exaustivamente aos pais interessados em matricularem seus filhos no Centro, é incompatível com:

> *a) Toda forma de atuação que limite ou determine o direito que a criança tem de viver com as demais pessoas um processo de liberdade responsável, segundo suas capacidades, idade e ritmo de desenvolvimento, buscando a autodeterminação, a autogestão, num contexto coerente que prepare suas mentes e suas personalidades para serem pessoas que se comprometam com a sociedade através de atitudes de trocas e defesa dos princípios enunciados.*
>
> *b) Toda atividade competitiva, discriminatória ou classista que introduza em suas mentes atitudes ambíguas de atuação, produzindo empecilhos em seu processo de desenvolvimento e/ou gerando vivência equivocada dos princípios pretendidos.*
>
> *c) Toda atividade baseada no autoritarismo, sentimentos de culpa, repressão ou discriminação.*
>
> *d) Toda doutrinação que vá contra a razão, a ciência e a tolerância.*
>
> *e) Toda forma que favoreça os privilégios de uma classe em detrimento de outras, buscando a co-educação de classes, de sexos, das capacidades mentais ou diferenças inter-individuais.*
>
> *f) Toda forma de repressão, manipulação, agressividade e imposição que impossibilite o desenvolvimento harmônico da personalidade das crianças conforme os direitos e liberdades humanas.*

Ao dizer que o Projeto Educativo é incompatível principalmente com "toda doutrinação que vá contra a razão, a ciência e a tolerância", o Centro assume uma postura ideológica, fato que busca negar. A adoção da ciência como parâmetro

---

[14] **La Samblea**, 1986, nº 12.

[15] Inicialmente isso não ocorria, porque as crianças também esperavam que os adultos limpassem as salas, como acontecia na casa delas (op. cit.).

predominante já é uma postura ideológica cientificista, que se contrapõe à idéia da neutralidade científica e o respeito à diversidade de pensamento. Percebe-se esta postura nos primeiros livros publicados (1981, 1985, 1990), que enfatizam o caráter psicológico da educação. Já no livro publicado em 1993, sob o título *La Escuela de la Anarquia*, se esclarece que, para formar o novo pensamento, é necessário combater o pensamento dominante, pois

> *[...] se o ensino racionalista se limitar a propagar conhecimentos sobre higiene, sobre ciências naturais e a preparar bons aprendizes, bons empregados e bons operários em todos os ofícios, poderíamos chegar a viver entre ateus mais ou menos sadios e robustos, segundo a alimentação insuficiente que permitem os reduzidos salários, porém sempre viveríamos entre escravos do capitalismo [...]*[16].

Assume-se, assim, que se estava propondo o Pensamento Pedagógico Libertário (ou a Pedagogia Libertária), logo, comprometida ideologicamente com o pensamento anarquista. Vale lembrar que, no início do século XX, Mella (1977) contestou uma das vertentes da educação anarquista exatamente por querer "formar" o anarquista. Pode-se dizer que tanto Mella (1977) quanto o Centro, neste primeiro momento, neste particular, foram ingênuos ao pensarem que se poderia educar sem assumir uma postura política e ideológica, pois, conforme Freire (1988), toda educação é um ato eminentemente político.

A temática dos "estágios de desenvolvimento"[17] da criança é uma constante na Paidéia e aparece nos dois livros[18] que o coletivo publicou sobre a sua

---

[16] Ferrer y Guardia, apud Solà, 1978. p. 67.

[17] O termo "estágios de desenvolvimento" foi formulado por Piaget (1988:173-176) como referência às ações que as crianças estariam aptas a realizar. Essas etapas não são estanques, não são reguladas unicamente pela idade das crianças, mas são aquisições de hábitos, habilidades, conceitos e atitudes. Diz ele:
"Quanto aos métodos novos de educação que tiveram o êxito mais duradouro e constituem sem dúvida o ponto de partida da escola ativa de amanhã, eles se inspiram todos mais ou menos na doutrina do justo meio, dando lugar de um lado à maturação estrutural e de outro às influências da experiência e do meio social e físico. Ao contrário da escola tradicional, que nega a existência do primeiro desses fatores, identificando desde o início a criança ao adulto, esses métodos consideram os estágios de desenvolvimento, mas, ao contrário das teorias baseadas na noção de uma maturação puramente hereditária, acreditam na

sistemática de organização e sobre as atividades que realiza. Esta preocupação revela/esconde um outro ponto de engessamento do projeto.

Os professores do Centro reúnem-se diariamente[19] para discutir o desenvolvimento das crianças. Essas reuniões objetivam oferecer atividades em diversas

---

possibilidade de agir sobre essa evolução. [...] se compararmos, no conjunto, as reações dos pequenos às dos grandes, é impossível deixar de admitir uma maturação; a causalidade científica não é inata, ela é construída pouco a pouco, e essa construção supõe tanto uma correção do egocentrismo inicial do pensamento (da assimilação ao eu de que falávamos mais acima) quanto uma adaptação do espírito às coisas. Somente **daí a admitir estágios rígidos caracterizados por limites de idade constantes e por um contéudo permanente de pensamento, há uma grande distância.** Inicialmente, **as idades características** que se obtém, mesmo utilizando um grande número de crianças, **são apenas médias***;* sua sucessão, embora globalmente real, não exclui nem os cavalgamentos (transbordamentos), nem mesmo as regressões individuais momentâneas. A seguir, existem todas as espécies de decalagens (defasagens), quando passamos de uma prova especial a outra**: uma criança que pertence a um dado estágio no que se refere a uma questão particular de causalidade pode muito bem estar num estágio mais avançado com respeito a uma questão de causalidade seguinte.** [...] cada estágio de desenvolvimento é muito menos caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento do que por um certo poder, uma certa atividade potencial, suscetível de atingir este ou aquele resultado segundo o meio no qual vive a criança. [...] Do ponto de vista da escola, isto significa, de um lado, que é preciso reconhecer a existência de uma evolução mental; que qualquer alimento intelectual não é bom indiferentemente a todas as idades; que se deve considerar os interesses e as necessidades de cada período. Isso significa também, por outro lado, que o meio pode desempenhar um papel decisivo no desenvolvimento do espírito; **que a sucessão de estágios não é determinada uma vez por todas no que se refere às idades e aos contéudos do pensamento**; que métodos sãos podem, portanto, aumentar o rendimento dos alunos e mesmo acelerar seu crescimento espiritual sem prejudicar sua solidez." (grifos nossos)

[18] **Paidéia: una escuela libre**. Madri, Ziggurat, 1985.
Desde nuestra escuela Paideia. Madri, Madre Tierra, 1990.

[19] Nos primeiros anos de atividades da Paidéia, após a saída das crianças da escola, às 18 h, os adultos se reuniam para analisar o comportamento, as atitudes, as dificuldades, os avanços, enfim, todo o desenvolvimento que as crianças estavam apresentando, e decidir que atitudes deveriam tomar, que atividades deveriam oferecer para que elas superassem as dificuldades constatadas e/ou redirecionassem seu aprendizado. Segundo Encarnacion, "*freqüentemente estas reuniões estendiam-se até a meia-noite*" (Encarnacion, fita nº 19, p:38). Sob este aspecto, as crianças na Paidéia estavam permanentemente sob o olhar do adulto, sob constante observação e, portanto, sob controle, caracterizando o que mais tarde constataríamos através dos depoimentos e observação direta, com relação ao caráter cientificista que envolviam as ações desenvolvidas na Paidéia.

áreas do conhecimento, cabendo às crianças assisti-las ou não, de acordo com suas possibilidades, necessidades, seus interesses e sua curiosidade. Neste sentido, concordavam com Claparède, quando afirma que, *"ainda que a criança não faça tudo o que queira, deve querer tudo o que faça"*[20]. Essas atividades visam explorar, de forma dosada, para não gerar frustrações, as dificuldades constatadas em cada criança, a fim de que ela consiga superá-las, deixando que a própria criança busque as soluções, e possibilitando, assim, o desenvolvimento da autonomia e de duas "políticas da verdade". Pressupõem a possibilidade de a criança fazer um maior número de ações segundo suas capacidades e habilidades, evitando bloquear qualquer aspecto da própria aprendizagem por precipitação do processo ou por não encontrar ajuda adequada.

De acordo com o Projeto Educativo, as crianças da Pré-Escola podem integrar-se às do Ensino Fundamental. Em outras palavras, por decisão própria e aceitação do grupo, as crianças podem assumir nova(s) experiência(s), se estiverem mais desenvolvidas, mais aptas, mais maduras, independentemente de sua idade cronológica.

As crianças, enquanto sujeitos autônomos, formam grupos de atividades e convivência espontâneas, estabelecendo suas próprias necessidades. Elas possuem uma livre responsabilidade, no sentido de que escolhem aquilo que desejam assumir como responsabilidade, o que implica em trabalho, entendido como co-participação manual ou intelectual; por exemplo, crianças menores integradas no grupo das maiores podem ampliar, por meio da convivência, sua criatividade e seu campo de conhecimento.

Por intermédio de uma ficha de compromisso, cada criança elege qual(is) atividade(s) deseja e que realizará, o tempo que dedicará a essa(s) atividade(s) e o dia em que irá expor os resultados à assembléia. Essa assembléia, chamada de Assembléia de Exposição, é composta por crianças de um determinado grupo e por um adulto que acompanha essa assembléia, que tem por objetivo a socialização do conhecimento, isto é, a troca coletiva de informações e experiências. O Coletivo também socializa o conhecimento, nomeando, em uma determinada área do conhecimento, crianças acima de doze anos de

---

[20] Claparède, apud Piaget, 1988. p. 155.

idade para monitorarem crianças de idade inferior a essa. É o que chamam de maioridade didática.

Dados encontrados na revista *La Samblea* de 1988, nº 7, apontam que esse fato oferece duplo resultado satisfatório:

> *[...]o primeiro deles é que as crianças aceitam melhor os ensinamentos de seus pares ou de quem lhes está mais próximo em idade, e o segundo que estes (na função de monitores), ao falar e ensinar sobre o que já conhecem, pesquisaram e/ou desenvolveram, dão-se conta que precisam aprofundar mais seus estudos, o que efetivamente a prática tem mostrado que fazem.*

O contrato das assembléias das crianças da Pré-Escola é firmado oralmente, enquanto que o das crianças da Educação Fundamental é feito por escrito.

A sistemática de assembléias, segundo o Coletivo Paidéia, é mais uma forma de impedir que a aprendizagem e a aquisição da cultura tornem-se geradoras do espírito egoísta, competitivo, que categoriza e discrimina sujeitos. Conforme depoimentos dos alunos do Coletivo: (Revista La Samblea, nº 8:18)

> *Este colégio es muy distinto a los demas (es libre) aqui trabajamos por la ficha de compromiso que es una hoja donde pone: mis datos, los trabajos que quero realizar por ejemplo: las matematicas, el arte, la lectura etc... tambien nos pedimos em la ficha el tiempo que vamos a dedicar a ese trabajo y las horas al dia. Cuando termina el tiempo exponemos lo que hemos aprendido.*
>
> *La ficha de compromiso sirve para comprometerse a los trabajos y responsabilidades que vas a hacer en un tiempo determinado. Después de ese plazo expones los trabajos que hayas hecho durante ese tiempo. Posteriormente la asamblea decide tu actitud, que puede ser: Responsable: es cuando has hecho todo a lo que te has comprometido. Arrachas (RASOÁVEL) Es cuando has hecho algunas cosas y otras no (esto solo sirve para los medianos). Irresponsable: Es cuando no has hecho todo a lo que te has comprometido. Abstenciones: Es cuando la asamblea no sabe tu actitud.*
>
> *Despues de haber hecho la ficha de compromiso cuando llega el dia que te toca exponer nos reunimos en una asamblea y el o ella nos explica lo que ha aprendido en este tiempo, para enseñarlo a los demas y asi demostrar si ha cumplido o no su compromiso. Seguidamente nuestro/a compañero/a que esta exponiendo reflexiona y nos dice que se considera y porque: arrachas, responsable, o irresponsable, finalmente entre todos los que participam em la asamblea deciden por medio de una votacion que consideram a lo compañero/a*

Asamblea es cuando todos nos reunimos para solucionar los problemas que tenemos, para exponer lo que hemos aprendido y enseñarlo a los demas, para exponer nuestra responsabilidad, para dialogar y llegar a un acuerdo. La asamblea funciona de la seguiente manera: Se elige a un cordenador/a este/a es el encargado/a de redactar lo que sucede en la asamblea. Se debate el problema cuando esta suficientemente debatido se hacen propuestas, una vez hechas las propuestas se votan y la que queda elegida por mayoria, es la solución que lo damos al problema.

Os resultados das assembléias são verdadeiros planos de estudo. Conforme Luengo : (1990:54)

Actividades: Las actividades son clases antiautoritarias a las que vamos libremente. Lo primero que tenemos que hacer para realizar alguna actividade es comprometernos a asistir y trabajar sobre el tema.

Compromisso: Es un folio, donde está escrito, la actividad, el dia y la hora, firmamos. Cuando llega el momento de la actividad se avisa por todo el colégio y nos reunimos en una sala. Los compañeros y compañeras de más de 10 años dan clases a los más pequeños/as, clases antiautoritarias a las que tambien se participa libremente y por compromiso.

Actividades que enseñan los compañeros y compañeras a partir de 11 años: Naturaleza (Ana, Rebeca, Pablo, Diana); Geografia (Quin, Laura); Lenguaje (Maria, Elena); Historia (Nacho, Maria); Musica (Laura).

La pesona que no lleve el trabajo hecho a la semana siguiente no acude a esa actividad.

En una tabla de corcho colgamos los folios donde esta escrito la actividad.

*Compañero/a:*____

*Fecha de nacimiento:*__________________________________

Planificacion del curso actual: __________________________

Que cosas se deben de hacer entre todos: _________________

Que cosas deben de hacer solamente los compañeros menores de 12 años: ____

Que cosa deben de hacer solamente los adultos: ____________

Que cosas deben hacer durante este curso: ________________

Que cosas deben de cambiar del año pasado a este: _________

Como se deben distribuir el espacio y los compañeros segun syus edades: ____

Como debemos hacer la comida:________________________

Como debemos hacer la limpieza: _____________________

Como debemos hacer em trabajo intelectual _____________

Lleva esta hoja rellena a la asamblea si deseas participar em la organizacion del colégio.

Evidencia-se, novamente, que no Coletivo não se aprende para competir, para ser melhor ou ter a melhor nota, mas sim para entender, apreender a realidade, o mundo, a fim de que se possa modificá-lo em benefício do coletivo. Nesse sentido, considera-se que toda aprendizagem é projetiva, ou seja, deve-se entender o presente enquanto fruto do passado para agir sobre o futuro e, sobretudo, para enriquecer, culturalmente, uns aos outros.

Como afirma Luengo (1990:42),

[...]cada criança aprende (também), para ensinar os demais o que tem aprendido, o que tem assimilado, o que tem compreendido, com isto, a função de aprender deixa de ser egocêntrica e competitiva, para tornar-se um ato social.

Jeantet (1986:20) afirma a importância do coletivo na formação do sujeito:

A comunidade ainda parece ser a melhor protetora do indivíduo. Ela evita que ele se encerre no seu egoísmo, abre-lhe o caminho do pleno desempenho coletivo.

Ou, segundo Bakunin (1978:12), ao enfatizar a importância do coletivo no suprimento das necessidades materiais para que o indivíduo possa buscar, pela emancipação intelectual, a realização de sua humanidade:

O homem somente se converte em homem e chega a ter consciência e a realizar sua própria humanidade na sociedade, graças à ação coletiva de toda a sociedade. Somente se libera a si mesmo do jugo da natureza externa pelo trabalho coletivo e social, único capaz de transformar a superfície da terra em uma residência favorável para o desenvolvimento da humanidade. E sem esta emancipação material não pode haver emancipação intelectual ou moral para ninguém.

O Coletivo também possui uma assembléia para resolver situações de conflito surgidas no cotidiano da escola. É a Assembléia Geral, que conta com a participação de adultos e crianças, com o mesmo direito de voz e voto. Apesar do adulto possuir maior condição para opinar, isso não é relevante *a priori*. As opiniões dos adultos podem ou não ser acatadas. Esta possibilidade de crítica ao pensamento, à opinião do adulto, questiona o *status* da "política da verdade". A criança questiona verdades e dogmas preestabelecidos, podendo criticar a realidade.

O Centro entende que as crianças aprendem fazendo. Diante disso, consideram que o ato de ensinar implica conteúdo e método. Se nessa relação a prioridade estiver no conteúdo, significará que o conteúdo é o fim do processo educativo, portanto elaborado e concebido *a priori*, independente do interesse ou não do aluno, se o aluno já sabe ou quer saber sobre um determinado assunto.

Considera-se que o **método** é a maneira como se apresenta o conteúdo, e, para o Coletivo, pode ser **imaginativo ou não**, podendo exigir a reflexão e o desenvolvimento do pensamento do aluno ou meramente a repetição de fatos e/ou fenômenos.

O projeto educativo da Paidéia aponta para o método imaginativo como metodologia de trabalho. Pelo que se pode depreender dos depoimentos de Pepita (1985), ela entende como método imaginativo o fato de o professor trabalhar determinado conteúdo de uma forma tal que a criança não tenha que se limitar a dar uma única resposta, mas que, a partir da criação pelo professor, de determinada situação, ela busque todas as possibilidades de resposta para aquela situação.

Deste ponto de vista do projeto educativo, o que Pepita chama de método imaginativo, apesar do fato de se constituir num bom método, não deixa de ser método e, como tal, um ato pedagógico, um método de trabalho e, portanto, do âmbito do escolarizado.

No caso do método de repetição, comum ao processo escolarizador, observa-se que os alunos procuram "adivinhar" a resposta desejada, caso contrário serão

penalizados. Dessa maneira, vale a capacidade de memorizar informações, ainda que desconexas e sem sentido, devendo-se repeti-las no momento solicitado. A memória é considerada como a capacidade intelectual mais elogiável e diante disto todas as crianças assumem as informações transmitidas como "verdades inabaláveis e inquestionáveis"; questioná-las é inviável e indesejável.

Por isso, diz-se que conteúdo e método se complementam, mas, no processo escolarizador, tanto o conteúdo quanto o método são utilizados, definidos e decididos, via de regra, sem a participação do aluno. Além disso, o conteúdo que é reproduzido por meio de um determinado método segue os princípios de uma determinada forma, de uma determinada organização, constatando-se, assim, que conteúdo e método não têm sentido por si mesmos, mas estão a serviço de uma forma de organização que é definidora da concepção de educação que determinará o tipo de sujeito que deverá ser formado. Assim, no espaço escolarizador, o processo escolarizador (os conteúdos e métodos utilizados) tem por finalidade a formação de sujeitos heterônomos, para uma organização heterogestionária. Já no espaço da convivência, de ordem anárquica, os conteúdos e métodos utilizados terão por finalidade a formação de sujeitos autônomos, para uma organização autogestionária.

Pode-se afirmar, assim, que o real conteúdo da escola é a forma pela qual ela organiza e dispõe as ações no seu interior, garantindo a reprodução ou não do *status quo* da sociedade e a sua preservação, pois é a partir do modo como essas ações são organizadas, obedecendo hierarquias, burocracias, normas, poderes (o poder do conhecimento, o poder de quem conhece o conhecimento, o poder de quem em nome dele pode impor a sua vontade), que as mentalidades são (en)formadas e condicionadas à aceitação da sociedade.

Diante disto, o importante não é o que os professores e a burocracia escolar (planos, programas, etc.) "ditam", mas sim o que eles conseguem fazer as crianças fazerem, uma vez que o que elas fazem é o que aprendem e esta forma de fazer traz implícita a organização social. Este é o verdadeiro conteúdo da escola. Portanto, cabe ao professor:

> *a) raramente dizer aos alunos o que irão aprender, porque isto retira deles a emoção provocada pelo próprio descobrimento e a oportunidade de aumentar sua capacidade de aprender;*
>
> *b) atuar sempre através de perguntas, nunca com respostas, já que as perguntas servem para provocar o raciocínio e o desenvolvimento da inteligência. As perguntas não devem se limitar a exigir uma resposta pronta e acabada, mas sim levar à reflexão e à análise da situação;*
>
> *c) não aceitar uma única afirmação como resposta verdadeira a uma pergunta, a pressuposição de uma única resposta correta serve unicamente para impedir que o pensamento siga seu rumo, siga refletindo sobre o tema. Deve perguntar sobre os porquês, as razões;*
>
> *d) não resumir, sintetizar ou esclarecer as respostas das crianças, porque isto tende a inibir qualquer reflexão posterior;*
>
> *e) desenvolver as atividades a partir das respostas das crianças e não de uma determinada estrutura previamente determinada, como planos, roteiros, etc.;*
>
> *f) planejar problemas que serão colocados para as crianças para que elas busquem as respostas.* (Projeto Educativo Paidéia, curso 87-88)

A atuação do coletivo nesta direção busca criar um espaço de convivência que possibilite às crianças exercitarem a dúvida e o questionamento das verdades que organizam o atual modelo social. Neste contexto, o adulto deve desempenhar o papel de mediador entre elas e a realidade, de tal forma que aprendam a questionar, a perguntar, pois acreditam que, se elas aprenderem a fazer perguntas, e se aprenderem a fazer a pergunta certa, terão aprendido a ler e a ver a realidade e ninguém mais poderá impedi-las de aprender o que queiram ou necessitem saber; suas vivências serão as bases de sua estabilidade, de sua personalidade e de sua educação em liberdade.

Verifica-se, portanto, que aquilo que é mais importante na vida dos sujeitos, que é a arte de fazer perguntas, não se ensina no processo escolarizador, certamente porque, se os sujeitos passassem a fazer perguntas, passariam a questionar a ordem social, pois o saber-fazer perguntas é um modo de comportamento questionador.

É por meio da investigação que o Centro sustenta o método imaginativo, buscando produzir um tipo de inteligência capaz de interferir na ordem social.. Em face do que considera a transitoriedade das verdades no presente, o Coletivo acredita que a investigação é a maneira que pode melhor preparar a criança para viver o futuro, não

somente porque permite a inter-relação das diferentes áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade, mas também porque, para responder a novas questões, a criança o faz de forma original, desenvolvendo e interiorizando conceitos que a auxiliem a sobreviver num mundo de constantes e velozes trocas.

Acreditando que a aprendizagem não ocorre segundo uma estrutura linear, de causa e conseqüência, senão num processo descontínuo, o Coletivo pensa continuamente que as ações educativas devem retratar esta realidade e, portanto, também elas não devem ser lineares, isto é, o que é bom para um grupo também o é para outro. É por isso que se pode dizer que as ações, apesar do projeto educativo, retratam e constroem uma realidade diferente da projetada, o que faz do espaço da Paidéia um espaço educativo convivencial, onde a rotina é não ter rotina, isto é, a rotina é feita pelo inusitado.

Neste sentido, Piaget (1988) afirma que o desenvolvimento da inteligência ocorre segundo um processo de acomodação-assimilação, em que o equilíbrio é uma situação provisória, momentânea, geradora de novos desequilíbrios, que exigem um novo processo de equilibração e que é neste processo (que permite estes diferentes patamares de entendimento da realidade) que a inteligência se desenvolve, originando, de modo figurativo, um movimento espiralado ascendente em seu desenvolvimento ou, na imagem de Proudhon[21], "*a sociedade se balança assim sobre ela mesma [...] como o andar consiste, por assim dizer, neste balanceamento alternativo sobre os dois pés, e tende sempre a cair [...] antes de se resolver em progresso*."

Quando as crianças investigam alguma coisa, esse fato não ocorre ordenada, seqüencial e harmoniosamente, mas de uma forma episódica, explosiva, caótica até, originando uma série de sucessos e/ou insucessos. Este processo de aprendizagem tem sua lógica baseada, sobretudo, no aspecto psicológico, porque as regras, seqüências, espirais de pensamento são condicionadas por um sistema nervoso que vive, percebe, observa, pergunta, ama e, sobretudo, fala.

---

[21] Carnets, 1846:376 In: BANCAL. **Jean. Proudhon: pluralismo e autogestão**. Brasília, Novos Tempos, 1984.

O foco que possibilita esta energia intelectual se concentra nos métodos ativos[22] de educação e não nas recepções passivas. Assim, a confiança que as crianças devem ter em sua capacidade para aprender é importantíssima. Ainda que sofram frustrações em virtude de nem sempre conseguirem os resultados pretendidos, devem manter a confiança em sua capacidade para alcançar os objetivos que se propõem. Diante disso, o adulto não deve fornecer respostas, o que apenas provocaria nas crianças crença de incapacidade.

---

[22] Para Piaget (1988:74-166), o termo atividade não se limita à ação corporal e manual, mas inclui a ação e a atividade intelectual:
"[...] acabou-se por compreender que uma escola ativa não é necessariamente uma escola de trabalhos manuais e que, se, em certos níveis, a atividade da criança implica uma manipulação de objetos e mesmo um certo número de tateios materiais, por exemplo, na medida em que as noções lógico-matemáticas elementares são tiradas, não desses objetos, mas das ações do sujeito e de suas coordenações, **noutros níveis a atividade mais autêntica de pesquisa pode manifestar-se no plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais** [...] Há, aliás, duas confusões distintas. A primeira, já abordada, leva a pensar que toda "atividade" do sujeito ou da criança se reduz a ações concretas, o que é verdadeiro para os graus elementares, não o sendo, entretanto, para os níveis superiores, onde o aluno pode ser inteiramente "ativo", no sentido de uma redescoberta pessoal das verdades a conquistar, **fazendo que essa atividade incida sobre a reflexão interior e abstrata** [...] É claro que o trabalho manual nada tem em si mesmo de ativo se não for inspirado pela pesquisa espontânea dos alunos, mas pelas únicas diretivas do professor, e que, mesmo entre as crianças, **a atividade –** no sentido de esforço baseado no interesse **– pode ser tanto reflexiva e puramente gnóstica** quanto prática e manual [...] É por isso que os métodos ativos de educação das crianças têm muito mais êxito que os outros no ensino dos ramos abstratos tais como a aritmética e a geometria: quando a criança, por assim dizer, manipulou números ou superfícies antes de conhecê-los pelo pensamento, a noção que deles adquire posteriormente consiste de fato numa tomada de consciência dos esquemas ativos já familiares, e não como nos métodos ordinários, em um conceito verbal acompanhado de exercícios formais e sem interesse, sem subestrutura experimental anterior. A inteligência prática é, portanto, um dos dados psicológicos essenciais sobre os quais repousa a educação ativa. Mas para prevenir qualquer equívoco, observemos de passagem que o termo 'ativo' é tomado aqui num sentido completamente diverso. Como disse Claparède (*L'éducation fonctionnelle*, p.205), o termo atividade é ambíguo e pode ser tomado seja no sentido funcional de uma conduta baseada no interesse, seja no sentido de efetuação, designando uma operação exterior e motora. Ora, somente a primeira dessas duas atividades caracteriza a escola ativa em todos os graus **(pode-se ser, no primeiro sentido, ativo em puro pensamento**), enquanto a segunda atividade é sobretudo indispensável às crianças e diminui de importância com a idade." (grifo nosso)

No Coletivo, as crianças sabem discernir sobre o que é ou não importante para elas e podem perder o interesse quando alguém disser o que fazer. Preferem confiar em seu próprio julgamento. Não temem estar equivocadas, reconhecem suas limitações e não sofrem traumas se chegam à conclusão de que suas crenças estavam equivocadas, isto é, podem trocar de opinião ante a evidência de seus erros e o fazem com a maior tranqüilidade. Não se precipitam em suas respostas, podendo atrasar seus julgamentos até que tenham acesso a todas as informações que necessitam e imaginam disponíveis. Ainda que tenham um ponto de vista sobre determinada situação, são capazes de examiná-la sob diferentes perspectivas, para ver o que podem descobrir.

Pelo trabalho realizado, a Paidéia ganhou destaque no que se refere à educação das crianças de até quatro anos de idade. O mesmo não aconteceu no que diz respeito às de idades superiores a essa, pois muitos pais sempre "pensaram" a Paidéia como Escola (instituição), como espaço de escolarização e, portanto, como local de produção, ainda que produção do saber escolarizado. E começaram a exigir, indiretamente, um preparo para que seus filhos, ao saírem da escola, pudessem inserir-se na sociedade, isto é, no mercado produtivo, portanto começaram a privilegiar o produto escolar (escrita e leitura). Contudo, para o coletivo, adotar essa postura seria negar os princípios do Centro, seria restabelecer a ruptura entre o brincar e o aprender, entre o prazer e o trabalho escolar.

Muitos destes pais, imbuídos do "ideário escolar produtivo"[23], consideraram a Paidéia como um local agradável para a criança brincar, mas, chegada a hora de produzir, isto é, de "aprender" o saber escolar formal, deviam buscar um local escolarizado com um currículo escolar que lhes desse garantias de que este aprendizado aconteceria. Outro elemento que favoreceu a transferência de crianças para espaços de escolarização foi o fato de a Paidéia não ser reconhecida legalmente[24] pelas instâncias administrativas do sistema escolar.

---

[23] Termo utilizado em analogia ao processo produtivo fabril, e não no sentido de que o(s) trabalho(s) realizado(s) no Centro não seja(m) produtivo(s).

[24] O reconhecimento foi negado sob argumentação de que "*a escola não possuía a área construída exigida ao reconhecimento de 'colégios completos'*", ainda que a relação entre o número de alunos e a metragem existente estivesse superior à exigida, pois o Centro

Com relação ao ideário escolar produtivo, Luengo (1990:33-34) já alertava que:

> *[...] uma aceleração dos processos de aprendizagem diminui as capacidades de desenvolvimento da inteligência, pois atuando assim, não se potencializa o saber, senão que se limita a capacidade intelectual potencial de cada indivíduo, ao mesmo tempo que se criam lacunas que posteriormente desencadearão a leitura mecânica e não compreensiva, a recusa para com os livros, a limitação da criatividade, as erroneamente chamadas "dislexias" e a consolidação da incapacidade de assimilação e compreensão em estudos posteriores.*

E, segundo o Projeto Educativo, deve-se considerar que

> *cada criança tem um momento ótimo para adquirir qualquer conhecimento ou desenvolver qualquer capacidade, porém deve-se ter paciência suficiente para não queimar etapas desnecessárias, para que a criança chegue a este momento sem pressão, por sua própria vontade, por sua própria decisão, porque sentiu necessidade, utilidade e prazer em conhecer;*
>
> *mais importante para uma personalidade que está em formação é que se favoreça ao máximo as possibilidades de ação, para que ela ocorra sem fracasso e alcance os objetivos pretendidos;*
>
> *interromper o ritmo de uma criança traz uma sensação de fracasso muito grande e, como decorrência, uma recusa à curiosidade intelectual;*
>
> *qualquer tipo de pressão que se faça à criança, que não seja coletiva, a fará tomar medidas em oposição ao desejado;*
>
> *cada criança desenvolve determinadas capacidades específicas que a orientam para áreas concretas e querer desviá-la deste caminho, além de infrutífero, é freqüentemente causa de frustrações, ansiedades, transtornos e infelicidade para ela;*
>
> *grande parte do fracasso escolar ocorre porque não se consideram os processos psicológicos de maturação e desenvolvimento da personalidade da criança;*
>
> *uma das capacidades que mais tem sido exigida das crianças é a memória, capacidade esta que não é indicativa de inteligência e que, ao ser utilizada como sendo a principal, impede que as crianças adquiram conhecimentos verdadeiros e significativos.*

---

possuía poucos alunos.(Carta do Ministério de Educação e Ciência, negando a solicitação da Paidéia, datada de novembro de 1980).

É particularmente intrigante o fato de o projeto educativo da Paidéia compactuar com a “pressão coletiva” que se faça à criança, como forma legítima do exercício da vontade do coletivo sobre o indivíduo. É intrigante, porque as atividades da Paidéia propõem a afirmação e a satisfação dos desejos, das vontades da criança como forma de afirmação da sua individualidade. Esta postura mostra-se contrária ao que afirma Schmidt (1934:32):

> *Na educação, aproveita-se a relação positiva que se tem para com a pessoa que substitui os pais, para forçar a criança a abandonar progressivamente o princípio do prazer e se submeter ao princípio de realidade.*

Apesar de as ações na Paidéia primarem pelo princípio da realidade, isto é, pelo cientificismo exacerbado do pensamento e das ações, mesmo assim concordavam com o pensamento anarquista-individualista de que o coletivo não pode sufocar o indivíduo ou, como dizia Schmidt (op. cit.: 41), “*A criança deve sentir-se como membro de uma coletividade, mas não como um indivíduo que desaparece dentro da massa*.”

O conflito entre a afirmação dos desejos individuais e a pressão do coletivo minimiza-se na assembléia dos grupos por faixa etária, porque ela diz respeito às atividades planejadas para o futuro, perdendo o caráter de julgamento sobre erros cometidos ou responsabilidades não cumpridas. Já nas assembléias gerais, via de regra, como elas ocorrem tendo como ponto de análise e discussão as atitudes e atividades passadas, elas assumem um caráter retrospectivo e de julgamento das ações desenvolvidas.

Neste sentido, a assembléia geral toma o caráter de um tribunal popular. A pauta da assembléia caracteriza-se como de análise do que foi feito. O que parece ser equivocado, pois se acaba julgando pessoas e não as situações. Enquanto julgamento de pessoas, cabe a sentença coletiva, ou seja, o mandado, e aí se evidencia a pressão coletiva sobre o comportamento individual e que, por ser decisão coletiva, teoricamente assume o caráter de legítima. Entende-se que através destes princípios as crianças podem auto-regular e autogestionar suas vidas, desenvolvendo personalidades equilibradas, seguras, pacíficas, autodeterminadas, não competitivas, felizes e integradas consigo próprias e com outros sujeitos.

No entanto, a preocupação dos pais com a escola "produtiva" coincide com o pensamento de autores como Arendt (1997), que, ao discutir a crise na educação americana, qualifica como uma medida desastrosa a forma lúdica pela qual os professores têm lidado com as crianças. Em particular, critica a metodologia utilizada pela educação "progressista" ou "progressiva", que privilegia o aprendizado por meio do brinquedo. Para ela (1997:235), utilizar o lúdico é uma forma de retenção da criança no espaço infantil sob o disfarce de respeitar sua independência; é uma forma concreta de exclusão da criança do mundo adulto, porque

> *[...] oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta [...]* A criança *partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação,* do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação[25].

Além disso, Arendt (1997) considera que o pressuposto do "autogoverno" das crianças, da autoridade do grupo de crianças, em detrimento da autoridade individual do professor e o seu papel de auxiliar no processo educativo, leva a outras conseqüências desastrosas, pois acredita que a ação do grupo, a pressão e o poder de coerção que este exerce sobre a criança, individualmente, é de uma ordem de grandeza bem maior que qualquer adulto poderia exercer, por mais autoritário que fosse. Para Arendt (1997:230):

> *A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado.*

E, nesta situação, o rebelar-se significa insurgir-se não contra um, quando eventualmente poderia ter o apoio de seus pares, mas contra todos que se constituem seus pares.

A autora considera ainda que essa "medida desastrosa" possibilitada e implementada pelas pedagogias progressivas considerou a criança liberta da autoridade dos adultos e a colocou sob a sanção de uma autoridade muito mais ferrenha e tirânica, que é a

tirania da maioria. Considera também que a criança foi jogada à condição de pária da sociedade, pois, banida que foi do convívio com os adultos, não pode a eles recorrer, estando entregue à tirania do grupo. O resultado disso, para Arendt (1997:231), é que "*a reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e freqüentemente uma mistura de ambas*."

Outro entendimento diferenciado que ela possui é o da impossibilidade ou da inadequação da auto-organização. Ela não só não concorda, como não privilegia esta forma de organização. Ela não considera vantajoso que um grupo de crianças se auto-determine. Ora, para o pensamento libertário é exatamente o contrário: uma pessoa só poderá ser um adulto coerente, se puder desenvolver-se autogestionariamente desde criança.

Ao expressar este pensamento, Arendt parece compartilhar com Froebel (apud Larroyo, 1979:643), o criador dos jardins de infância (*Kindergarten*), no que concerne à idéia de que a criança não é mais do que um estágio de preparação para a vida adulta: "*Assim como na bolota se acham as disposições para chegar a ser um carvalho magnífico, assim se encontram, na criança, as aptidões para ser um homem pleno*".

Considera-se que o jardim, na disposição arquitetônica do espaço da casa, é o que antecede a casa, porém não é a casa. A casa é o reduto do adulto. Para poder entrar na casa, logo, para ocupar o espaço de adulto, a criança aguarda no jardim de infância (ante-sala da casa) que seu tempo chegue. E ali, enquanto aguarda seu tempo chegar, recebe "cuidados". No que concerne ao lúdico, esses períodos de cuidados caracterizam-se pela atividade espontânea da criança, em que as "jardineiras", encarregadas de cuidar das "flores-crianças", valem-se, sobretudo, de jogos. Assim, para Froebel (op. cit.: 644), o lúdico prepara a criança para a vida, o que implica dizer para o trabalho: "*o lúdico desemboca no trabalho*."

Questiona-se, assim, se pensar a infância como um estágio de vida incompleto, logo, de preparação para a vida, não revela e não é próprio do "*modo*

---

[25] Grifo do autor.

capitalista de pensar", expressão cunhada por Martins (1986). Nesse sentido, é preparação para a vida porque, na condição de criança, ainda não produtiva, é desconsiderada enquanto etapa própria.

Ariès (1978), através de seus estudos, demonstra que os moralistas e educadores do século XVII, opondo-se ao sentimento de infância de "paparicação" da época, na qual a criança era um objeto de brinquedo do adulto, passam a considerá-la segundo a preocupação psicológica e moral, e não sob o enfoque de que eram divertidas e agradáveis, concepção que, em 1646, aparece num tratado formulado por Gratiem (apud Áries, 1978:162) sobre a educação:

> *Só o tempo pode curar o homem da infância e da juventude, idades de imperfeições, sob todos os aspectos [...] e que todo o homem sente dentro de si essa insipidez da infância que repugna a razão sadia; essa aspereza da juventude, que só se sacia com objetos sensíveis e não é mais do que o esboço grosseiro do homem racional.*

Gratiem considera que a infância não é uma idade completa, mas condena a paparicação que os adultos realizavam; daí o caráter psicológico de que a criança precisa sair da infância para tornar-se "gente". Este posicionamento, segundo Ariès (1978:163), possibilitou

> *[...] o início de um sentimento sério e autêntico da infância, pois era preciso antes conhecê-la melhor para corrigi-la, e os textos do fim do século XVI e do século XVII estão cheios de observações sobre a psicologia infantil. Tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação.*

Piaget (1988:140-141), ao tratar dos novos métodos de educação e suas bases psicológicas, alertou os educadores sobre o conceito de infância no qual alicerçavam sua prática, enfatizando a necessidade de defini-la. Nesse sentido, perguntava e esclarecia:

> *A infância é um mal necessário ou as características da mentalidade infantil têm uma significação funcional que define uma atividade verdadeira? Segundo a resposta dada a esta questão fundamental, a relação entre a sociedade adulta e a criança a educar será concebida como unilateral ou como recíproca. No primeiro caso, a criança é chamada a receber de fora os produtos totalmente elaborados do saber e da moral adultos; a relação educativa é feita com a pressão de uma das partes e a receptividade da*

> *outra. De um tal ponto de vista, os trabalhos de alunos, mesmo os mais individuais (redigir uma composição, fazer uma versão, resolver um problema), participam menos da atividade real da pesquisa espontânea e pessoal que do exercício imposto ou da cópia de um modelo exterior; a moral mais íntima do aluno fica mais envolvida de obediência que de autonomia. Na medida em que, pelo contrário, a infância é considerada como dotada de uma atividade verdadeira e o desenvolvimento do espírito é compreendido em seu dinamismo, a relação entre os indivíduos a educar e a sociedade torna-se recíproca: a criança tende a se aproximar do estado adulto não mais recebendo totalmente preparadas a razão e as regras da boa ação, mas conquistando-as com seu esforço e sua experiência pessoais; em troca, a sociedade espera das novas gerações mais do que uma imitação: espera um enriquecimento.*

Percebe-se, nessa argumentação, uma posição conceitual diferente da defendida por Arendt.

Autores brasileiros como Jobim e Kramer (1988) reconhecem no "jogo infantil" uma função pedagógica, afirmando-a na aprendizagem. Os que aceitam o lúdico como função pedagógica vêem a educação infantil não como uma mera preparação para a vida, um "brincar", um "passatempo", "uma espera pela vida", mas sim como a própria vida.

Os relatos das atividades desenvolvidas na Paidéia pelas crianças apresentam-se coerentes com o fato de que a idade infantil é uma idade com estatuto próprio, que constitui uma fase plena da vida dos indivíduos, vivida como tal.

Aqui vale retomar duas citações do Projeto Educativo:

> *[...]cada criança tem um momento ótimo para adquirir qualquer conhecimento ou desenvolver qualquer capacidade, porém deve-se ter paciência suficiente para não queimar etapas desnecessárias, para que a criança chegue a este momento sem pressão, por sua própria vontade, por sua própria decisão, porque sentiu necessidade, utilidade e prazer em conhecer;*

> *grande parte do fracasso escolar ocorre porque não se consideram os processos psicológicos de maturação e desenvolvimento da personalidade da criança;*

para salientar que parecem ir ao encontro do que propõe a "Epistemologia Inatista" (Becker, 1993), o que seria contradizer a prática pedagógica desenvolvida pelo Centro,

segundo a qual tanto a ação das crianças sobre os objetos quanto sua(s) observação(ões) da reação dos mesmos são importantes em todas as atividades de vivência do conhecimento.

Na Epistemologia Inatista (ou Pedagogia Não-Diretiva), o conhecimento está no sujeito, enquanto na Pedagogia Relacional (ou Construtivista) (Becker, op. cit.), o conhecimento está na relação que o sujeito estabelece com o objeto; desse modo, ao se analisarem as atividades desenvolvidas na Paidéia, pode-se observar a adoção da Pedagogia Relacional.

Para Luengo (1993:79), há dois tipos de atividades: as que implicam no movimento dos objetos (conhecimento físico) e as que implicam na troca de objetos e na relação movimento e troca (conhecimento lógico-matemático).

No movimento dos objetos, o papel da ação é primário e o da observação é secundário:

> *[...] o movimento dos objetos, ou mecânica, inclui ações do tipo arrastar, empurrar, fazer rolar, saltar, assoprar, chupar, lançar, fazer oscilar, fazer girar, balançar e deixar cair. Todas estas ações oferecem a vantagem de serem boas para a estruturação do conhecimento espacial e lógico-matemático, além do conhecimento físico. A criança irá descobrir por tateios novas formas de movimento que implicam relações espaciais e de classificação como, por exemplo, na atividade de assoprar pode descobrir: 1. coisas que jamais se movem – um bloco; 2. coisas que sempre se movem – uma palha, um palito, um papel, etc.; 3. coisas que às vezes se movem – uma lata de refrigerante, que se move quando está na posição deitada. Além disto, podem descobrir que certos objetos se movem deslizando, outros rolando, e outros de outras maneiras. Porém, na mesma atividade de assoprar, a criança pode também estabelecer correspondência de série. Por exemplo, as diferenças de peso dos objetos e suas diferenças de mobilidade, também de força e mobilidade.*

Percebe-se aqui o caráter fundamental da organização pedagógica e espacial da escola, pois é imprescindível que a criança possa se organizar para produzir o movimento por sua própria conta, uma vez que essas experimentações exigem que a criança varie sua ação sobre o(s) objeto(s) e observe a reação do(s) objeto(s) de forma imediata e ininterrupta.

Na troca de objetos, o papel da ação é secundário e o da observação é primário. Luengo (1993:82) considera como troca de objetos:

> *[...] cozinhar; misturar pinturas com água e deixar secar; trabalhar com argila fazendo objetos de barro; derreter velas; trabalhar com gelo e água; dissolver açúcar na água; colocar corante na água [...]*

E como atividades que relacionam movimento e troca:

> *[...]descobrir se um objeto flutua ou afunda; jogar com sombras; jogar com espelhos, produzir ecos; olhar através de uma lupa; tocar diversos objetos com um imã. Nestas atividades, como nas anteriores, a ação da criança não produz trocas, estas dependem dos próprios objetos, de suas propriedades e desenvolvem amplamente a estruturação da observação, trabalhando conceitos como: um prego "sempre" afunda; uma sombra "sempre" está do lado contrário da fonte de luz; um objeto de vidro "sempre" faz com que um objeto pareça maior; certos objetos "sempre" são atraídos pelo ímã; etc.*

O **conhecimento lógico-matemático** realiza-se "dentro" do sujeito e está unido na realidade psicológica da experiência da criança, como é o caso do que ocorre na comparação entre duas réguas – uma de 30 centímetros e outra de 50 centímetros: a criança deve determinar qual é a régua maior e qual é a menor. Os conceitos "maior" e "menor" não são dados pelo objeto, mas pela ação da criança sobre ele, isto é, pela relação que ela estabelece com o objeto de conhecimento. É assim que a criança começa a descobrir conceitos como "mais", "menos", "igual", e a agrupar elementos de acordo com cores, formas, tamanhos, pesos, etc.

O **conhecimento físico** é um conhecimento sobre os objetos que estão "fora", são observáveis, enquanto que o **conhecimento lógico-matemático** se constitui de relações que o próprio sujeito cria e introduz no(s) objeto(s) ou entre ele(s). Deve-se considerar que esse tipo de aprendizagem passa por uma fase anterior, que é a da manipulação do maior número de objetos possíveis:

> *O conceito infantil (a sua formação) depende, pois, em seu ponto de partida, do esquema sensoriomotor, e permanece dominado durante anos pela assimilação do real ao eu mais que pelas regras discursivas do pensamento socializado*[26]*.*
>
> *Durante os estágios inferiores, a criança aprende mais pela ação do que pelo pensamento; um material conveniente, que sirva para alimentar esta*

---

[26] Piaget, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: 1988. p. 168.

> *ação, conduz mais rapidamente ao conhecimento do que os melhores livros e do que a própria linguagem*[27].
>
> *Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação*[28].
>
> *Ora, sabemos hoje que a inteligência procede antes de mais nada da ação e que um desenvolvimento das funções sensoriomotoras no pleno sentido da livre manipulação, tanto quanto da estruturação perceptiva favorecida por esta manipulação, constitui uma espécie de propedêutica indispensável à formação intelectual propriamente dita*[29].

A Pedagogia Relacional contraria a Pedagogia Diretiva (ou Tradicional)[30], na qual os programas estão baseados no pressuposto epistemológico de que o conhecimento provém do objeto e está nele, portanto é exterior ao sujeito cognoscente, o que faz com que esse sujeito seja determinado pelo objeto de conhecimento, logo, seja sujeito heterônomo, e na qual a criança aprende mediante os cinco sentidos (olhando as coisas, escutando-as, cheirando-as, tocando-as e saboreando-as) e pela linguagem, quando se explica o que as coisas são.

Para o Coletivo, a aquisição do **conhecimento social** é semelhante à do conhecimento físico, uma vez que requer informação específica do mundo exterior. Sem esse conhecimento, a criança não poderia saber que não deve andar por cima das mesas, que um objeto particular se chama “vaso”, que não há aulas aos sábados e domingos, etc.

Neste ponto, podemos constatar novamente o caráter cientificista do pensamento do coletivo, ao equiparar a aquisição do conhecimento social ao físico. Este positivismo que perpassa o projeto pedagógico da Paidéia já era denunciado por alguns membros do coletivo, ao se referirem ao caráter eminentemente experimentalista que Josefa

---

[27] Ibid., p. 151.
[28] Ibid., p. 37.
[29] Ibid., p.104.
[30] “Epistemologia inatista”, “pedagogia não-diretiva”, “pedagogia relacional” ou “construtivista “ e “pedagogia diretiva” ou “tradicional” são termos utilizados por Becker (1993).

Luengo desejava imprimir nas ações da Paidéia e ao considerar como ações válidas, em termos de educação, apenas as que pudessem ser controladas e manipuladas.

Com relação ao **conhecimento espacial e temporal**, o Coletivo considera que os objetos existem no espaço e no tempo e que a criança os constrói à medida que coordena as relações em processos manipuláveis, motrizes e de observação. Luengo (1993:124) cita como exemplo o fato de as crianças observarem:

> *[...] os movimentos que se produzem quando assopram uma palha, quando rodam uma bola presa por um cordão, quando tentam equilibrar um objeto [...] com estas e outras tentativas de movimentos manipulativos vão coordenando relações espaço-tempo.*

Todos esses conhecimentos criam conceitos indispensáveis nas mentes das crianças, uma vez que as ações e reações que realizam sobre os objetos são tão importantes que sem elas o desenvolvimento da inteligência estaria prejudicado.

A adoção dos pressupostos da pedagogia relacional cria no coletivo uma dinâmica que, como a própria palavra sugere, não é permanente, mas submete-se às trocas contínuas, fruto não somente das constantes investigações, mas também do desenvolvimento provocado e estabelecido pelas demandas das próprias crianças.

A organização que permite esta experimentação favorece essencialmente a dinâmica da experimentação do tipo de organização, ou seja, a experimentação do conhecimento é possível pela experimentação organizacional. A experimentação da organização autogestionária faz com que o adulto do coletivo esteja presente no grupo dos pequenos, raramente no grupo das crianças medianas e praticamente nunca no grupo de crianças maiores. À medida que a criança vai crescendo, desenvolvendo-se, vai eximindo-se, vai prescindindo da presença do adulto, e o grupo passa a autogerir-se.

Capítulo 2º

Primeiras aproximações: a Paidéia vista de fora – contando a história

Pesquisar a heterogestão escolar é uma tarefa fácil e existe bibliografia relativamente abundante a respeito. Trabalhar a autogestão educativa é viável, mas, na cultura ocidental, é uma tarefa que talvez só os anarquistas tenham conseguido encaminhar. Quando as leituras permitiram-nos entender que experiências de autogestão situavam-se basicamente no ambiente anarquista, em torno desse ambiente começamos a fazer pesquisa.

A casualidade nos pôs em contato com o Centro de Cultura Social de São Paulo (CCSSP) e, numa das visitas a este Centro, no início da década de 90, o então secretário geral, Jaime Cuberos, indicou-nos um livro de um coletivo anarquista que desenvolvia na Espanha um trabalho pedagógico. Tinham uma escola chamada Paidéia, e essa foi a primeira vez que tomamos conhecimento da existência de uma escola anarquista longeva[31], o que nos chamou atenção. Essa escola tinha quase 20 anos de vida e isso nos permitiria fazer uma pesquisa sobre a possibilidade da autogestão educativa em funcionamento há bastante tempo. Foi nesse sentido que nos fixamos em torno do estudo da Paidéia.

Esse estudo começou, então, no início da década de 90, pela leitura do livro *Paidéia, una Escuela Libre*. Lemos o livro, assinado por uma das pessoas do coletivo que mais tarde nós conheceríamos de perto e com quem conviveríamos: Josefa Martin Luengo, conhecida como Pepita. Mais tarde saberíamos que foi ela a inspiradora desse trabalho e que atuava na escola por quase duas décadas, junto com o coletivo que,

---

[31] Consideramos que o tempo de existência da experiência educativa da Paidéia é longeva, porque as demais experiências educativas anarquistas não duraram senão poucos anos. A própria Escola Moderna, de Ferrer y Guardia, durou apenas quatro anos e oito meses (de outubro de 1901 a junho de 1906).

excetuando algumas pessoas que se foram, também há quase duas décadas convive na tentativa de desenvolver uma escola autogestionária.

A leitura de *Paidéia* chamou-nos atenção, por encontrarmos nela elementos que nós não imaginávamos encontrar. Ao invés de o centro explicativo das questões da autogestão estarem situadas na prática administrativa de organizações ou no próprio viver dos anarquistas, a prática da Paidéia amparava-se nos estágios de desenvolvimento psicológico de Piaget. *Paidéia, una Escuela Libre* era quase um tratado de psicopedagogia referendado em Piaget. Isso nos surpreendeu e tentamos perceber na obra do educador suíço quais os contatos, as aproximações possíveis com o desenvolvimento da autonomia dos grupos ou das individualidades. Situamos no desenvolvimento moral da criança o ponto em que Piaget se aproxima, cruza em alguns momentos, pela sua interpretação do que seja autonomia na criança, com o desenvolvimento autônomo, individual ou coletivo que a perspectiva anarquista tem. Momentaneamente, essa questão justificou para nós a constante utilização que Pepita fazia, no seu livro, da psicologia, especialmente a piagetiana.

A nossa curiosidade em torno do que se passava na Paidéia continuou e nós buscamos outras informações sobre ela através do mesmo Jaime Cuberos e do CCSSP. Tivemos acesso a outras publicações elaboradas pelo coletivo Paidéia, anteriores e posteriores ao primeiro livro que lemos. Encontramos *Fregenal de la Sierra*, onde Pepita conta a origem do seu trabalho, situando-o como um projeto pedagógico rebelde. Diríamos rebelde no sentido de que não se percebe uma preocupação com desenvolver uma proposta anarquista ou qualquer outra especificidade em termos de doutrina pedagógica ou política. Tratava-se apenas de uma pessoa que sempre fora rebelde e não aceitava o autoritarismo com que as crianças, principalmente as pobres, eram tratadas na Espanha, ainda extremamente dominada por uma educação católica. Assim, o autoritarismo moral, o autoritarismo em todos os aspectos, que submetia e submete as crianças através da pedagogia que se desenvolveu na Espanha, sempre foi uma preocupação para Pepita. Até porque ela viveu isso na própria pele como aluna, criança, adolescente, jovem, e sempre se rebelou contra o autoritarismo. Tendo-se tornado professora e, mais tarde, diretora de escola, foi seguindo um percurso que *Fregenal de la Sierra* vai apontando: um percurso

árduo, que por diversas vezes fez com que ela fosse praticamente expulsa dos locais onde trabalhava.

Foi nesse momento que ela pensou em fazer algo pedagógico com crianças, mas que as educasse de forma desvinculada do Estado, da Igreja, de qualquer ligação que exercesse qualquer tipo de influência institucional sobre o desenvolvimento infantil. Essa idéia de autonomia na atividade educativa levou Pepita a ler pedagogos socialistas, que utilizam propostas coletivistas na organização educacional. Isso significa que as primeiras propostas autônomas de Pepita em torno da atividade educativa congregariam pais e crianças em torno de uma convivência comunitária, coletiva, a que se deu o nome escola.

A idéia de desenvolver a atividade educativa dessa forma encontra-se plenamente contemplada na perspectiva anarquista de educação. Basta olhar para as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos pedagogos anarquistas nos séculos XIX e XX: todos eles começam suas atividades educativas com a idéia de desvinculação de qualquer patrocinador, de qualquer promotor institucional a cujos interesses se devesse vincular os objetivos, como também buscam a desvinculação, no campo pedagógico, da idéia de que a educação passa necessariamente por um corpo de conhecimentos preestabelecidos que devem ser transmitidos às crianças.

Através das primeiras leituras e discussões, conseguimos captar essa idéia de certa forma inovadora, mas cujas bases Pepita não buscou essencialmente em referenciais anarquistas.

É de estranhar que a bibliografia pedagógica sobre a Paidéia não apareça na bibliografia acadêmico-pedagógica disponível em bibliotecas e livrarias, pois entendemos que a bibliografia pedagógica deveria ser estendida a todas as iniciativas, inclusive as poucas autogestionárias. Isso ocorre, provavelmente, porque só se divulga o discurso pedagógico restrito aos enquadramentos da episteme pedagógica do momento. Mas por que os livros do coletivo *Paidéia,* fruto de um trabalho na Espanha, país relativamente distante de nós, aparecem num Centro de Cultura Social em São Paulo? Isso é explicável pela perspectiva internacionalista dos anarquistas. O CCS sempre foi um órgão

de divulgação do pensamento libertário anarquista no Brasil, e iniciativas como a Paidéia não são comuns.

Por uma casualidade, então, encontramo-nos com uma perspectiva pedagógica que, inicialmente, não tinha nenhuma pretensão doutrinária anarquista, mas, pela sua gênese, pelo seu caráter rebelde, identificava-se, como concluímos com nossas leituras, com uma perspectiva organizacional tipicamente libertária.

A nossa curiosidade em torno da vida dessa escola nos fez vencer algumas dificuldades e efetuar algumas viagens à Espanha, para termos contato direto com a Paidéia. As duas primeiras viagens foram curtas e os primeiros contatos nos trouxeram muito mais perguntas do que respostas. E também muitas surpresas, decorrentes das atitudes das crianças e adolescentes, o que só fez aguçar a nossa vontade de conhecer mais detalhadamente o processo pelo qual essas crianças passavam ao longo da sua permanência na escola – dos dois até os dezoito anos de idade, em muitos casos.

Poderiam ser citados inúmeros exemplos, mas a observação da tranqüilidade das crianças, feita numa aproximação inicial bastante curta, chamou-nos muito a atenção. Era uma tranqüilidade que não parecia forçada; não havia gestos, movimentos ou palavras violentas, agressivas, enquanto as crianças passavam seu dia na Paidéia. Estamos acostumados a conviver com as escolas, com os meios educativos infantis e adolescentes, e é notório que crianças, após o contato de algumas horas com o ambiente escolar, estão extremamente excitadas e, quando se vêem livres nesse ambiente – no recreio, antes do início ou na hora da saída das aulas –, fazem movimentos bruscos, violentos, gritam, correm. E fora da escola não é muito diferente. Isso não aparecia na Paidéia: a movimentação, a maneira de falar das crianças e dos adolescentes dentro ou fora da escola, nos espaços em que se decidia desenvolver tarefas mais exigentes ou atividades de lazer, enfim, o comportamento das crianças parecia-nos espontaneamente sereno. Também o clima de solidariedade entre as crianças e os adolescentes, mesmo numa primeira visita, eram marcantes. Os problemas eram resolvidos pelas próprias crianças, sem dependerem das pessoas adultas que estavam ali.

Aquilo com que estávamos acostumados a conviver nas escolas em geral era completamente diferente. Nós entrávamos em contato com uma vida vivendo diferente. Um processo onde crianças e adultos faziam as tarefas diárias: pensavam na alimentação, na limpeza do local onde estavam, liam, estudavam, plantavam, colhiam, pensavam em realizar jogos e atividades juntos. E tudo isso acontecia sem que ordens fossem emanadas daqui ou dali, fossem das crianças entre si, dos adolescentes para as crianças e principalmente dos adultos em relação aos demais.

As portas daquele prédio de dois andares sempre estavam completamente abertas, não existiam salas de aula, mas pessoas que se sentavam sobre as mesas, em torno delas, no chão, ficavam de pé, enfim, do jeito que quisessem, todos reunidos em torno de atividades que estavam sendo realizadas. Não se diferenciava o comportamento de uma criança, de um adolescente, ou de um adulto: eles estudavam a partir de leituras, conversavam ou realizavam atividades práticas como cozinhar, limpar, cuidar da roupa ou de uma estante.

Outro detalhe que nos chamou a atenção nas primeiras visitas: o material utilizado parecia não ser propriedade de alguém, pois os objetos pedagógicos que existiam – lápis, borrachas, livros – eram de uso e propriedade coletiva, não havendo nenhum desleixo com eles. Pelo contrário, a atenção era total no seu uso.

Eram coisas que pareciam surpreendentemente boas e novas para nós, a ponto de fazer com que nossa curiosidade e atenção se voltassem para um estudo mais profundo do que se passava ali. Foi isso que nos fez voltar para um trabalho árduo de pesquisa durante vários anos, buscando tomar o processo desde a sua gênese, o que significava estudar as relações entre as pessoas, a pedagogia, a organização, enfim, o processo que ocasionava aquele ambiente educativo: para as crianças, tão diferente do processo escolar que conhecemos; para os adultos, uma posição absolutamente discreta.

As nossas preocupações acadêmicas predominantes referiam-se à questão da organização, trabalhadas inicialmente na dissertação de mestrado e culminadas no texto publicado sob título *Raízes da organização escolar (heterogestionária).*[32]

---

[32] O referido texto encontra-se publicado em:
PEY, Maria Oly(org.) *Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões*

Um olhar mais detalhado e voltado para pesquisar as relações e, portanto, os fios da rede de convivência, exigia abandonar a postura convencional de pesquisador que se distancia do objeto de pesquisa, para fazer o movimento contrário. Isso significou uma terceira viagem, agora para entrar em convivência mais efetiva com o grupo.

É oportuno marcar duas rupturas pedagógicas fundamentais a respeito do processo autogestionário que observamos desenvolver-se na escola Paidéia. Desde o início de seu trabalho, Pepita decidiu romper com a fragmentação dos currículos escolares; na verdade, deixou as tradicionais matérias de ensino de lado, voltando-se para atividades de natureza não disciplinar. A outra ruptura foi transformar o conseqüente espaço da convivência entre crianças num espaço educativo de atitudes. Esses são os dois pontos de ruptura iniciais, que distanciariam para sempre a Paidéia de uma escola regular heterogestionária. Mesmo que outras idéias, outras influências viessem a permear o processo educativo que lá ocorre, elas estariam de acordo com as rupturas iniciais produzidas pelas idéias de Pepita no âmbito organizacional-pedagógico.

Que pessoas são essas, os adultos da Paidéia? Que processos, que relações levariam essas pessoas a se encontrarem e a se sentirem com a mesma vontade que permeava o pensamento e a prática de Pepita?

O caminho difícil que ela percorria e sua rebeldia pedagógica fizera com que se encontrasse com uma colega de escola, Concepción Castanho, ou Concha, como é conhecida, com a qual passou a conviver intensamente. Essa colega sempre esteve ao lado de Pepita em sua rebeldia pedagógica, embora fosse um apoio no sentido de compactuar com o seu pensamento, sem acrescentar ou retirar elementos. Foi um apoio afetivo, econômico e moral, extremamente necessário para que Pepita pudesse resistir aos enfrentamentos do seu início de carreira. Uma outra pessoa, Maria Jesus, cujo filho tinha dificuldades de desenvolvimento muito grandes, comprometeu-se com o projeto e com Pepita e tornou seu filho, Kim, o primeiro aluno da escola. Assim, firmou-se uma

---

libertárias. Rio de Janeiro, Achiamé, 2.000

aproximação entre Concepción Castanho, Josefa Luengo e Maria Jesus. Esta última era professora na ocasião em que a Paidéia começou a existir e estava vinculada ao sindicato de professores. Por isso, seu apoio para Pepita foi importante nos primeiros anos e definitivo, quando entrou para a política, chegando a tornar-se senadora. Ela estava interessada em que seu filho tivesse oportunidades de desenvolvimento que a escola regular, mesmo uma escola particular, com todos os recursos disponíveis, não poderia dar. Compreendeu que era num ambiente como aquele oferecido por Pepita que Kim teria condições de se desenvolver, o que de fato ocorreu.

Por mera casualidade, uma outra pessoa, Encarnación Garrido Montero, também tomou conhecimento da existência de um grupo educativo que tentava formar-se em Mérida, uma pequena cidade da região espanhola de Extremadura, a mais pobre do país. Encarnacion tinha uma filha bem pequena e também desejava que ela vivesse condições de educação diferenciadas da organização escolar estatal, confessional ou privada. Também era professora e com um potencial de rebeldia muito grande. Depois de ler *Fregenal de la Sierra*, mudou-se para Mérida com a filha Maria. Entrou em contato com Pepita, entre elas criou-se um vínculo pessoal e, juntas, formaram o primeiro núcleo de reflexão, pesquisa, desenvolvimento e educação de crianças que pôs em funcionamento as idéias iniciais de Pepita, incorporando o produto das relações que começaram a desenvolver-se entre essas quatro mulheres e as crianças Kim, Maria e uma outra, Diana, filha de Vitória, outra professora que se juntou ao grupo.

O fato de serem tão poucos adultos e crianças colocados em um ambiente de convivência forçou que as relações entre eles fossem extremamente intensas e permanentes. Tanto nas suas casas como no espaço educativo em si, eles estavam em contato contínuo, o que desencadeava uma situação de convivência quase familiar. Adultos e crianças desenvolveram grande intimidade entre si, o que gerou um tipo de relação familiar *sui generis*, porque comprometida com o objetivo de acompanhar, pesquisar e registrar o desenvolvimento educativo de crianças muito pequenas.

Essa iniciativa tornou-se pública, pois foi necessário alugar um espaço onde as crianças pudessem conviver e, para fins burocráticos, formou-se uma associação. Tal divulgação pública acabou atraindo algumas outras pessoas que queriam oferecer aos

seus filhos aquela proposta de convivência educativa. Isso gerou a necessidade de contratar outras pessoas para ali trabalhar. Optou-se por contratar três parentes de pessoas daquele primeiro núcleo educativo. Foi necessário, obviamente, que se adaptassem às idéias debatidas nas discussões em grupo. Mas era de se esperar que a relação entre os contratados e o grupo fundador não se caracterizasse como uma convivência quase familiar, de pessoas unidas em torno de um mesmo objetivo. Os contratados, por sua condição, e apesar dos laços de consangüinidade, não estavam juntos no desejo e na gestação daqueles objetivos. Não havia, portanto, a empatia necessária em termos de idéias educativas, para que se estabelecesse uma relação de afinidade entre eles e o núcleo inicial. Assim, relações de poder hierárquicas começaram a desenvolver-se e os três contratados foram convidados a se retirar do grupo.

Mas, mesmo com a saída dos três, novas crianças chegaram e isso exigiu a vinda de novos adultos, a maior parte deles com formação pedagógica e com o desejo de criarem seus filhos num ambiente educativo diferenciado. O surgimento de um grupo um pouco maior e que chega em momentos históricos diferenciados ativa as relações de poder hierárquico inexistentes no grupo inicial, nos primeiros tempos. Surge, assim, um início de organização educativa onde a palavra de alguém se sobressai às palavras dos demais. Tal palavra assume a conotação de palavra respeitada, palavra autoridade, a palavra de quem, pela primeira vez, havia pensado essa organização e sem a qual ela não existiria. É com base nessa preocupação que as pessoas do coletivo começam a ver em Pepita a pessoa que detém a palavra pedagógica, reconhecendo nela um conhecimento de psicologia que as outras pessoas do coletivo não têm, uma iniciativa que as outras, embora rebeldes, não teriam tido; reconhecem nela uma força de trabalho e de persuasão que eles também não teriam e, a partir daí, começam a delegar à Josefa Luengo a palavra pedagógica e, por extensão, a palavra organizacional. A palavra, afinal, que começa a ditar as regras de convivência. Por outro lado, Pepita aceita essa situação, provavelmente sem se dar conta de que essa é a primeira ruptura que vai determinar os elementos da heterogestão presentes no processo que, por gênese, era profundamente autogestionário.

Todos os acontecimentos dentro do processo educativo começaram a surgir por assembléias espontâneas em que todas as pessoas envolvidas tinham vez, tinham

voz. Eram assembléias sem as regras regulares de uma assembléia democrática e que começavam a se efetivar com crianças muito pequenas e adultos, todos juntos pensando o que fazer, como fazer, para melhor conviver, para aprender, para se desenvolver. Mas o próprio fato de Pepita concentrar o conhecimento científico "psicológico" fez com que, por um lado, as pessoas delegassem a ela a palavra sobre o desenvolvimento psicológico de seus filhos e, por outro lado, ela também aceitava isso, tendo em vista que sua perspectiva e a perspectiva das pessoas envolvidas nessa relação era dar à ciência uma posição muito especial de importância e de validade. Isso significa que o conhecimento psicopedagógico passa a ser considerado hierarquicamente superior ao conhecimento intuitivo de pessoas rebeldes, que desejavam um processo educativo para si próprias e para os seus filhos diferenciado, auto-organizado e distante de qualquer autoritarismo.

A incoerência dos primórdios do desenvolvimento do processo autogestionário que se pretende em Paidéia é a crença das pessoas envolvidas na ciência, em especial na psicopedagogia ("ciência psicopedagógica"), que apenas Josefa Luengo conhecia suficientemente. Isso faz com que as pessoas se submetam a uma palavra que paira acima de todas as outras – a palavra da ciência –, aceitando as regras de desenvolvimento psicopedagógico das crianças ditadas por Pepita a partir do seu suposto conhecimento científico.

Se esse trabalho tiver algum sentido para os anarquistas ou alguma contribuição especial para os estudiosos da autogestão, será o de sinalizar o que percebemos através do estudo e análise do processo lá desenvolvido e que aponta para o fato de que, quando o "*saber convivencial*"[33] é preterido em função do discurso científico, o risco de recair na heterogestão é muito grande. Na verdade, as pessoas não estavam se submetendo ao comando de Pepita, mas ao comando da ciência, através da desqualificação que o discurso científico inflingia aos saberes convivenciais e à experimentação da vida. Quando houve a ruptura com Javier e o grupo que ele liderava na Paidéia, de uma certa forma ele estava questionando a posição de mando de Pepita, mas não a autoridade do conhecimento científico que ela representava. É provavelmente aí que muitos anarquistas escorregaram de processos autogestionários para heterogestionários. O pensamento anarquista tradicional, da contestação do pensamento eclesiástico, da afirmação do racionalismo e de um certo cientificismo, parecia permear a vida na Paidéia, observação que já fazíamos desde os primeiros contatos pessoais e com a bibliografia.

Parece-nos que a ruptura fundamental, no sentido do retrocesso para a heterogestão, implica não privilegiar o saber das pessoas, um saber construído nas relações de convivência entre elas, adultos e crianças, como um saber digno e autenticamente produzido no espaço possível da autogestão. Se um espaço de saber produzido na heterogestão é reconhecido como O saber; aquele produzido na autogestão é desqualificado. Tal desqualificação do espaço de saber local, produzido no interior das relações em relação ao espaço de saber universal, cujo produto é o conhecimento científico colocado como conhecimento verdade da Paidéia, implicou a primeira ruptura no sentido do deslocamento de uma autogestão nascendo para uma heterogestão existindo reiteradamente na Paidéia tanto quanto em todos os espaços da sociedade ocidental.

---

[33] Entendemos por "saber convivencial" o saber produzido e gestado a partir das relações vividas entre os envolvidos e que assume/adquire validade, porque existencialmente significativo. Difere, fundamentalmente, do chamado conhecimento do "senso comum", que em relação ao também chamado "conhecimento científico" é categorizado hierarquicamente como subalterno e, portanto, não válido.

Mérida é uma cidade pequena e isso contribui para o fato de um pequeno grupo de adultos e crianças que estão em convivência educativa diferenciada, chamar a atenção de pais que têm dificuldades com seus filhos para que eles realizem o processo de escolarização e ao mesmo tempo se sintam felizes. A satisfação no espaço chamado escolar, que Pepita e seus primeiros companheiros de trabalho promoveram, atraía a atenção de alguns pais independentemente de ideologias, pois estavam apenas preocupados com a possibilidade de seus filhos instruírem-se e fazerem isso de uma maneira prazerosa; em última análise, que não lhes trouxesse problemas. É com essa expectativa que alguns pais moradores do bairro onde estava situada inicialmente a primeira escola Paidéia – uma casa alugada mais ou menos no centro da cidade – começam a trazer seus filhos muito pequenos (2-3 anos de idade) para uma espécie de jardim da infância, mas com características diferentes, com uma organização que a partir de agora chamaremos de caótica, contrapondo-se à característica de uma organização disciplinar típica. Assim, o coletivo Paidéia começa a se ampliar. Para o grupo inicial, composto por Concepción Castanho, Encarnacion Garrido, Josefa Luengo, Maria Jesus, começam a chegar pais como Victor, que traz seus três filhos para a escola; Vitória e mais algumas poucas pessoas.

Os primeiros anos de trabalho na Paidéia são aqueles em que a troca de experiências e o experimento convivencial caracteriza a atitude das pessoas e a natureza das relações. Só que as relações entre elas tornam-se exclusivas e nessa medida vão-se tornando íntimas. Do objetivo básico, que era educar “as nossas crianças”, o coletivo passa quase inconscientemente para a expectativa e o desejo de viver em liberdade. Compreende que é mais difícil educar a si mesmo em liberdade do que crianças muito pequenas. As crianças parecem ter mais sucesso que os próprios adultos nessa empreitada. A estratégia utilizada para tentar equacionar esses problemas de relacionamento é um convívio cada vez mais íntimo e freqüente.

Esse convívio vai-se deteriorando aos poucos, dando lugar a um convívio hierárquico, onde as relações de poder entre as pessoas afetam umas às outras profundamente. Na tentativa de as pessoas se conhecerem cada vez mais e se entenderem, as férias são gozadas juntas, o tempo de trabalho é compartilhado, embora algumas dessas

pessoas tenham também uma vida profissional vinculada à educação fora da Paidéia. Pepita dedica-se exclusivamente à Paidéia; José-Julio, conhecido por Pepe, professor nacional que deixa a educação estatal para atuar na Paidéia, também passa a dedicar-se exclusivamente à escola; Vitória deixa a escola onde trabalhava e faz o mesmo. Resta Concha, que continua trabalhando no Instituto[34], Encarnacion, que continua trabalhando na escola de formação de adultos, e Maria Jesus, que começa a pensar em deixar o sindicato de professores e assumir uma vida de representação política dentro da cidade de Mérida.

É em decorrência dos afetos e desafetos desenvolvidos na convivência que ocorre a primeira grande fratura entre os elementos que constituem este grupo. Pepe é a primeira grande perda da Paidéia. Algum tempo após a contratação de Javier para atuar junto às crianças, "inexplicavelmente", segundo Pepita e todos os demais adultos consultados, Pepe deixa a Paidéia. Ele, que participava de uma cooperativa incipiente que aí se desenvolvia, é o primeiro, acreditamos, a sofrer o impacto de relações de poder que culmina numa primeira dissidência no grupo. A saída é dolorosa para todos, mas, pelo que pudemos inferir, fundamentalmente para Pepe, que, apesar do tempo decorrido entre a sua saída da Paidéia (1985) e a nossa presença para a pesquisa (1999), negou-se a nos conceder entrevista em que relatasse a sua versão sobre os fatos ocorridos, sob a argumentação de que, "*mesmo tendo passado muitos anos, mais de uma década, ele ainda se sente extremamente vulnerável, sentimentalmente muito afetado a ponto de não querer falar sobre os acontecimentos ocorridos na Paidéia*[35]". Além disso, como as demais pessoas tiveram também dificuldade de falar sobre o assunto, e alguns que gostariam de falar manifestaram não saber exatamente o que se passou no primeiro período de férias, começa para nós, pesquisadores, a construir-se um "espaço de segredo", sobre o qual não temos condições de extrapolar ou inferir qualquer resultado de pesquisa.

À medida em que o tempo passa, os pais vão-se chegando à cooperativa, alguns vão permanecendo nela e se sentindo muito bem. Outros vão tendo

---

[34] O Instituto corresponde ao nosso ensino médio. Concha atua no Instituto Santa Eulália, colégio estatal.

[35] Depoimento prestado por Pepe a Manoel Solis, que a nosso pedido entrou em contato com ele para marcar entrevista. (transcrição fita nº7)

dificuldades de convivência, já que suas características de funcionamento implicam tomada de decisões por consenso, em assembléias que se haviam tornado uma prática corriqueira a partir da espontaneidade dos primeiros tempos de relação entre as pessoas. Pepita havia enfatizado a permanência dessa estratégia, tendo em vista que na prática da Paidéia haviam incorporado também o pensamento coletivista.

Há de se notar a época e o contexto universitário em que Josefa Luengo estudou[36], extremamente conservador, e o máximo de distensão pedagógica era o estudo de uma pedagogia de caráter liberal. Tentando ultrapassar as possibilidades dessa pedagogia por própria conta, ela havia estendido as suas leituras aos pedagogos socialistas, em especial Makarenco, e a idéia de assembléia passa a soar para ela como uma possibilidade estratégica de discussão e de obtenção de consenso extremamente oportuno. Então, embora Josefa Luengo não a tenha instituído, as assembléias foram mantidas, incentivadas e experimentadas exaustivamente, tendo em vista que o coletivo as considerava uma forma extremamente propícia ao desenvolvimento de um trabalho não-autoritário no campo pedagógico/organizacional instituinte.

Nos primeiros anos, a Paidéia trabalha com crianças muito pequenas e, passado esse período, a necessidade sentida por muitos pais de as crianças aprenderem coisas que tradicionalmente se aprende na escola, leva-os a duvidar da conveniência de manter os filhos na Paidéia. Eles acreditavam que existe uma idade em que as crianças devam aprender a ler, existem idades definidas para as crianças aprenderem por faixa etária em razão da tradição de escolarização que tiveram. Mas o coletivo já havia superado pedagogicamente essa dificuldade e as crianças aprendiam a ler códigos diversos, ou seja, jogos, músicas ou outras formas de comunicação, antes mesmo de aprender a ler em espanhol. Por isso há crianças que aprendem a ler antes da data prevista na escolarização regular, outras, depois; o que vale é que as próprias crianças reconhecem que aprendem coisas importantíssimas para elas. Aprendem a viver em comunidade de apoio mútuo, coisa que num processo escolar regular não é considerado. Aprendem a se interessar por um determinado objeto de estudo, sem necessariamente ficarem imóveis, sentadas; sem

---

[36] Josefa Luengo ingressou na Universidade de Salamanca em 1959.

necessariamente ficarem reduzidas a uma sala de portas fechadas. Essas crianças aprendem na medida do interesse delas, embora também na medida das possibilidades do coletivo de adultos.

A prática de estudar o que preferem, aquilo de que gostam, que sentem como uma necessidade interior, “desorganiza” o currículo escolar e força uma organização curricular, se pudermos chamar assim, totalmente diferenciada. Trata-se de uma organização educativa própria. Esta aparente “desorganização” representa, na verdade, uma outra organização, que rompe com o pré-concebido. Ao romper com a organização escolar convencional, esta nova organização passa a depender das possibilidades de conhecimento dos adultos que lá trabalham, dos desejos de aprender que as crianças sentem e também dos recursos de bibliografia e de outros recursos pedagógicos que o ambiente da comunidade educativa possa adquirir e manter. Isso tudo é discutido e levado ao conhecimento dos pais e eles passam a colaborar para a manutenção do material pedagógico, buscando o melhor que se consegue com os recursos que a comunidade arrecada. As contribuições de livros passam a vir de diferentes pais ou do próprio coletivo que vive mais diretamente na escola, e a abordagem desse material escolar é inicialmente muito diferenciada, o que leva o coletivo de adultos permanente a pensar na elaboração de textos e exercícios para as crianças, algumas já se alfabetizando. Assim, é a partir do conhecimento e do saber do grupo e das bibliografias disponíveis que as pessoas adultas começam a organizar textos, espécies de livros, de cartilhas, de exercícios, de atividades, de propostas, sempre em

função dos objetos de investigação que permeiam os interesses dos grupos de crianças. Há que se chamar a atenção para o fato de que os grupos de crianças se formam em função também das preferências e que, naturalmente, essas crianças começam a agrupar-se por idades mais ou menos semelhantes e a decidirem em conjunto os seus objetos de estudo. Almejam superar as dificuldades do seu próprio grupo e, na medida do possível, transferem-se para outros grupos que desenvolvem tarefas mais exigentes e que têm diante de si desafios maiores.

O currículo educativo dessa escola não se atém a objetos de estudo mediante textos e leitura. Ele se prende basicamente a uma convivência comunitária, ou seja, desenvolver todas as atividades necessárias à pessoa para preparar sua alimentação, arrumar seu ambiente de trabalho, arrumar seu ambiente de vida, plantar, colher, etc. A escola começa a perceber a necessidade de um espaço físico maior para que essas atividades mais cotidianas e mais corriqueiras de um indivíduo comum possam ser levadas a efeito. Isso conduz à conveniência da aquisição de um espaço próprio, até pelo crescimento numérico de adultos e crianças, um espaço de terra, de campo, onde algumas dessas atividades poderiam ser desenvolvidas com mais facilidade. É o momento de reestruturação da cooperativa.

A escola cresce em espaço físico, em número de pessoas, até atingir uma centena de crianças. Quando um número maior de crianças envolvidas no processo, e principalmente um número de crianças pequenas na escola exigem um acompanhamento mais intenso, as crianças mais velhas assumem a atividade de ensinar para os pequenos o que a convivência educativa já havia desenvolvido com elas. É assim que surge, também num processo espontâneo, uma espécie de monitoramento dos maiores com relação aos pequenos. Esta será uma das estratégias básicas de ensino-aprendizagem no coletivo e que vai diferenciar essa comunidade educativa das escolares. Ou seja, vai contribuir para que o adulto não seja o único a desempenhar o papel de ensinante.

Com isso queremos dizer que todas as atividades desenvolvidas na escola, desde organizar a lista de mantimentos, comprar a comida, prepará-la, organizar a limpeza, a busca de material para estudar o que se elegeu, até ensinar, tudo isso é feito por todos que têm possibilidades, independente da idade. De forma que as funções professor,

supervisor e aluno se dissipam totalmente. É uma comunidade que, nos primeiros anos, desenvolve seu trabalho de auto-educação, de autodidatismo, e que busca – tanto adultos como crianças que ali permanecem todo dia, quanto adultos que freqüentam meio turno, como também pais de alunos que vão à escola – desenvolver oficinas dentro de suas atividades preferenciais ou dentro do seu campo profissional. Todas essas pessoas misturam-se num ambiente de aprendizagem e de troca sem funções específicas. Esse é outro aspecto de ruptura da organização escolar que é fundamental no desenvolvimento de um processo educativo singular.

O crescimento do número de alunos vai exigir a vinda de mais adultos em dedicação exclusiva, para, inclusive, ajudar e orientar o desenvolvimento de crianças muito pequenas, que exigem a presença de adultos até para trocar uma roupa, para ir ao banheiro ou começar a sua convivência autônoma na relação com os outros. Nesse momento, pessoas como Encarnacion Garrido, que se dedicam à escola meio turno e permanecem outro meio turno trabalhando fora da escola em sua atividade profissional, convencem pessoas da família a engajar-se no trabalho permanente da escola. É o caso de Javier, livreiro de profissão e companheiro de Encarnacion, que por intermédio dela se integra no grupo. Com Javier vem um amigo, Manolo, companheiro de militância política anarquista junto à Confederação Nacional de Trabalhadores espanhola. Ambos se entusiasmam com a fala de Encarnacion, que mostra as características excepcionais no desenvolvimento das crianças na Paidéia, inclusive da sua filha Maria.

Consideramos que a chegada de Javier e Manolo no coletivo determina uma alteração significativa na direção do projeto e, fundamentalmente, no discurso que ocorre na Paidéia. A escola tinha um discurso até 1984 (data de ingresso de ambos), que falava da escola livre, da autonomia, da independência, das assembléias. Essa fala encontra-se bem marcada nos primeiros livros escritos por Josefa, *Fregenal de la Sierra* e *Paidéia, una escuela libre*. As alterações de direção provocadas com a chegada de pessoas com uma ideologia definida, reconhecendo-se como ativistas e divulgando o acontecimento Paidéia no mundo anarquista, faz com que o discurso pedagógico-organizacional da escola identifique-se com a anarquia.

As relações que se desenvolveram entre os adultos na Paidéia a partir daí sofreram a influência marcante de Javier. Paidéia era um espaço livre, mas também isolado. Um espaço conhecido apenas por pais interessados em que seus filhos tivessem um processo educativo mais livre, mais feliz. Encarnacion e Javier levam a existência da Paidéia ao conhecimento de grupos externos a Mérida e que tratam de educação livre, educação libertária e anarquismo.

É com a chegada de Javier que, pela primeira vez, o discurso sobre a Paidéia, ou melhor, as pessoas que fazem esse discurso sentem a necessidade de dar nome, de cristalizar de alguma forma em conceitos, em doutrina, poderíamos dizer, aquilo que até então se construía intuitiva e espontaneamente e no afã pedagógico-experimental de Pepita. Os resultados, se eram vistos por Pepita como os de uma investigação científica, pela maioria do coletivo eram vistos como alegria de viver feliz.

A partir daí o acontecimento Paidéia é traduzido pela palavra de Josefa Luengo nos meios libertários, reconhecida como a autoridade científica e a idealizadora do trabalho. Num primeiro encontro participam Encarnacion e Javier. Em encontros posteriores, que se tornaram cada vez mais freqüentes, apenas Pepita levaria os resultados daquilo que acontecia na Paidéia inicialmente para os grupos anarquistas na Espanha, posteriormente para os grupos libertários na Europa, e mais definitivamente para o âmbito do conhecimento dos grupos CNTistas. O entusiasmo de Manolo e Javier no coletivo faz com que eles se dediquem exclusivamente ao desenvolvimento das crianças e já pré-adolescentes e tragam para esse âmbito o reconhecimento de que o que se estava fazendo ali era nada menos que uma convivência anarquista.

Família, Profissão, Organização

É a partir desse momento que as outras pessoas do coletivo, inclusive Pepita, passam a desenvolver um discurso com rótulo anarquista, ou seja, a Paidéia, de escola livre, passa a ser escola anarquista. Isso se sente tanto no discurso pedagógico da

escola como nos livros posteriores que Josefa Luengo escreveu em nome do coletivo, culminando com o *Escola da Anarquia*, porém o desentendimento entre os dois grupos, o liderado por Pepita e o liderado por Javier, já podia ser identificado na Paidéia.

Enquanto do ponto de vista pedagógico a Paidéia avança nas possibilidades de aprendizagem coletiva, exploração de objetos de estudo que fazem com que crianças tenham um desenvolvimento prazeroso e ao mesmo tempo eficaz em termos de atitudes de liberdade, autonomia e solidariedade, há uma política de relações humanas que se deteriora entre os adultos. Uma das conseqüências desta política é o conflito de relações que passa a ocorrer no interior da Paidéia. Surgem problemas na convivência decorrentes de ciúmes, protagonismos, dependências, submissões e prepotências. Isso gera traumas, situações desconfortáveis, porque a aparente convivência familiar viola privacidades individuais, praticamente obriga ao relacionamento exclusivo no âmbito da suposta família, tanto quanto institui o segredo nas relações.

Diante da dificuldade extrema de lidar com essas situações, tenta-se, então, racionalizar afetos e desafetos – uma tentativa frustrada, frustrante, que faz com que alguns casais acabem separando-se, outros se formem, e afetos permaneçam secretos. Essa política de relações humanas, essa experimentação da convivência, das relações de poder de afeto e desafeto, é o aspecto para o qual a ideologia anarquista trazida por Javier e Manolo não oferece alternativas satisfatórias. É um problema para o qual o conhecimento psicopedagógico de Josefa também não oferece solução. A possibilidade de fazerem da própria vida e das relações um experimento instituinte, ou, em última análise, tentarem fazer da própria vida uma obra de arte, é um dos aspectos no qual os adultos da Paidéia se perdem.

Na escola, apesar desses acontecimentos, e concomitante a eles, as crianças crescem e entre elas desenvolvem-se outras relações. A partir do depoimento de ex-alunos, agora jovens adultos, encontramos manifestações de que cresceram e viveram felizes, experimentaram e experimentam suas relações de amizade, de afetos e desafetos íntimos com absoluta espontaneidade. Isso só não aconteceu para os adultos da Paidéia, que, a partir de um certo momento, para eles – alunos – tornaram-se sinônimo de não-transparência das relações. Para muitos, os adultos eram hipócritas, porque diziam como as

coisas podiam e deviam ser nas relações para que elas fossem amigáveis, solidárias, verdadeiras, íntimas, sem preconceitos, mas, na realidade, no interior dos seus próprios relacionamentos, os adultos da Paidéia não conseguiam isso.

Para as crianças, agora jovens, esse é, talvez, o único motivo de frustração na Paidéia, isto é, a frustração de perceberem-se capazes de viver relações efetivamente solidárias, sem preconceitos, felizes, tolerantes em relação às pessoas que não pensam da mesma maneira – e nisto reconhecem o trabalho dos adultos que os formaram e que com eles viveram –, enquanto que eles próprios (os adultos) são incapazes de viverem da forma como lhes ensinaram: não conseguem ser tolerantes, lidar com afetos e desafetos.

Outro ponto que os ex-alunos ressaltam é que, ao mesmo tempo em que a educação recebida lhes permitia a vivência com personalidades diferentes, o fato de conviverem e terem amigos educados segundo outros princípios era constantemente questionado, principalmente por Pepita. Ela desacreditava e censurava a convivência, a amizade com pessoas não anarquistas. Esse era um momento da Paidéia em que todos os adultos deviam considerar-se anarquistas, vivendo a anarquia, e, portanto, a tolerância e a convivência com grupos não anarquistas, do ponto de vista dos adultos, e principalmente, do ponto de vista de Josefa Luengo, é uma quase impossibilidade. Assim como é uma impossibilidade espaços de educação extra Paidéia, como balé, futebol e espaços denominados burgueses por grupos anarquistas tradicionais.

Parece que Pepita leva ao extremo a doutrina anarquista trazida por Javier e Manolo, travando com o primeiro relações de poder muito fortes (no início ela acolhe Javier e se apropria do seu pensamento, do pensamento anarquista como complemento de seu próprio pensamento) e em nome da anarquia acopla ao seu projeto experimental de escola livre um projeto experimental de escola de doutrina anarquista. Josefa estava mergulhada tão profundamente na concepção anarquista que a elegeu à condição de dogma. E o período intermediário entre uma Paidéia livre e uma Paidéia anarquista é um momento em que as tensões dentro do espaço educativo e entre os adultos vão crescendo, a ponto de transbordarem para a convivência infantil e adolescente.

Chega-se ao momento em que o grupo de adultos reconhece ou considera que os meninos estão sendo machistas em relação às meninas – coisa que supostamente também estaria acontecendo entre homens e mulheres do coletivo – e a partir daí tentam inverter os papéis. Buscava-se uma pedagogia[37] que restituísse a solidariedade e a igualdade entre todas as pessoas, inclusive entre os adultos, que também deveriam inverter os papéis entre si. Essa situação não é bem aceita por um bom número de pessoas do coletivo de adultos, mais exatamente pelo grupo liderado por Javier.

Por outro lado, a influência político-representativa de Maria Jesus crescia, na medida em que seu filho crescia feliz na Paidéia (sua filha, que não tinha dificuldades de aprendizagem, jamais foi estudante da Paidéia). Maria Jesus e o esposo movimentavam-se no mundo empresarial e ela, especialmente, no mundo da política representativa de Extremadura e, mais tarde, da Espanha. No momento em que acontecia a junção entre a ascenção política de Maria Jesus, o desenvolvimento de projetos de alfabetização de adultos de Encarnacion Garrido, a partir da sua escola de formação de adultos (EPA), e o apoio psicopedagógico de Pepita a projetos de alfabetização de adultos daí decorrentes, aconteciam também dificuldades financeiras que a escola Paidéia já começava a sofrer devido à dissidência de muitos pais, que viam seus filhos crescendo e aprendendo muitas coisas e gostando muito da escola, mas não sendo instruídos em muitas das coisas que um currículo escolar regular exige. Receosos diante das práticas livres que se vivia na Paidéia, retiram seus filhos.

As dificuldades financeiras tornam-se grandes e o grupo responsável passa a trabalhar para que os projetos de formação de adultos pudessem verter fundos para a escola: parte da assessoria pedagógica cobrada reverteria em favor dos custos que oneravam a Paidéia nessa época. Encarnacion Garrido dedica-se nos limites da sua possibilidade a esses projetos, trabalha com alfabetização de adultos em vários pontos de Extremadura e para além dos limites desse Estado.

---

[37] Esta pedagogia está melhor explicada às pp. 86-87.

A política convencional

Com a ascensão política de Maria Jesus, esses projetos se estendem por quase toda a Espanha e concomitantemente Encarnacion vai-se tornando uma porta-voz do feminismo junto a mulheres pobres imigrantes que freqüentam os cursos de formação de adultos. Essas condições de possibilidades, essa junção de elementos, ao mesmo tempo, fazem com que Maria Jesus perceba a possibilidade de lançar Encarnacion, que aceita a condição de liderança dos grupos feministas, chegando ao ponto de representar toda a região da Extremadura e por um tempo desenvolver essa atividade. Isso até o momento em que se considera lesada em suas aspirações de liberdade e explorada em seu trabalho, retirando-se a contragosto de Maria Jesus, que via nessa conjugação de forças algo extremamente favorável ao seu desenvolvimento político.

Manolo, Charo, Javier, Victor, Encarnacion, Julia-Maria e outros pais, após uma situação conflituosa ocorrida em 1995[38], decidem sair da escola para, segundo eles, não separá-la em duas administrações e preservar a idéia de educação libertária. O momento dessa segunda dissidência na Paidéia é trágico nas relações de poder, de afeto e desafeto das pessoas: grandes frustrações, tristezas, a separação de pessoas que reconhecem que viveram pela Paidéia e aí foram felizes; a exclusão, a relegação ao silêncio de pessoas que declararam ao pesquisador ter tido na Paidéia o seu espaço de vida mais feliz, mais dedicado, solidário, representativo, significativo, em todos os níveis da própria vida.

Por outro lado, as pessoas que ficam, entre elas Josefa, Concepción, Lali, Olaya, Tereza, ex-companheira de Manolo, José Luiz, irmão de Lali, e Lidia, última a participar da equipe, radicalizam, sob influência absoluta de Pepita, aquilo que até certo momento havia sido na Paidéia uma relação instituinte, uma pedagogia experimental. A cristalização de um processo que se reconhece anarquista, que se quer anarquista, faz com que o grupo não consiga mais fugir de um radicalismo e de uma certeza científica em

---

[38] Este episódio é retomado e descrito à p. 86.

determinados desdobramentos que foram locais, que foram históricos e que se constituíram espontâneos. Começa também a acirrar-se um processo de desconforto entre os adolescentes para o desenvolvimento de algumas tarefas e isso leva a que se geste no interior da Paidéia uma estratégia chamada "mandado".

O mandado é aquele adolescente ou criança que não consegue dar conta da liberdade que lhe é oferecida – no dizer de Pepita, das "cotas de liberdade" –, mesmo voltando a um grupo onde as exigências são menores. Então é mandado a se retirar temporariamente, a ficar isolado, a fazer uma reflexão acerca do seu posicionamento e só então decidir pelo seu retorno ao grupo. Enquanto está nessa posição de mandado, ele não toma decisões, não discute, não toma voz e vez nas assembléias, o que caracteriza a sua posição de mandado. Essa inovação pedagógica, se se pode dizer assim, traz desconforto e distorce o processo de liberdade, que aos poucos vai deixando de ser espontâneo e transforma-se em obrigação de ser livre – uma direção definida nas responsabilidades e não mais uma direção instituinte, que se cria e recria a cada momento. Isso se revela nas novas publicações de Pepita, onde o caráter da experimentação da vida assume a perspectiva de receita de como fazer uma escola alternativa.

Apesar de todas essas inconveniências, apesar de todas essas dificuldades, as crianças continuam organizando-se e desenvolvendo suas atividades educativas com um grau de satisfação e eficiência acima da média das escolas regulares[39]. Inclusive os mais velhos conseguem entrar nos institutos superiores e nas universidades e situar-se pedagogicamente, reconhecendo que não levam mais a vida boa e prazerosa da Paidéia, que o processo escolar é um processo enfadonho, autoritário, estúpido, anti-humano, mas sendo capazes de tolerar seus novos colegas e de conviver bem com eles, estabelecendo os limites da sua vida privada. Instituem socialmente um relacionamento solidário e de ajuda mútua que os colegas vindos duma escolaridade regular jamais conseguem atingir.

---

[39] Fazemos esta inferência a partir do que observamos na Paidéia e do que pudemos observar e constatar nas diversas escolas em que atuamos nos trinta anos de atividade de docência.

A escola, agora, vive um terceiro momento, em que as pessoas adultas que permanecem no coletivo, mesmo argüidas sobre novas possibilidades instituintes, sobre suas participações originais e individuais, mantêm-se silenciosas, dizendo que aquelas coisas que já foram desenvolvidas, fruto de longos anos de experimentação e de vida, são suficientes e necessárias para desenvolver a vida autogestionária e que estão satisfeitas com o processo. Vivem bem ali e não trocariam essa situação por outra escola comum. Essas pessoas estão na Paidéia há muitos anos, são reconhecidas como parte de um coletivo anarquista e seguramente teriam dificuldades em viver em outros ambientes, assumir uma convivência e um relacionamento pedagógico característicos da escolarização regular. Nem todas as pessoas que hoje formam o coletivo são profissionais formados e teriam um espaço burocrático de vida profissional garantida na comunidade. A sua permanência na Paidéia passa, por um lado, por uma certa acomodação a uma situação já instituída; por outro lado, por uma dificuldade de se incorporar a um antigo padrão de vida que já não é mais o seu.

Hoje, as pessoas que visitam a Paidéia, os estudantes de escolas que fazem formação de professores e que vêm fazer seus estágios, ficam positivamente surpreendidos com o que ali acontece. Esses jovens estagiários geralmente são estudantes com uma mentalidade bastante livre ou militantes libertários. Todos aqueles com os quais tivemos contato manifestam a receptividade às rupturas fundamentais que a Paidéia desenvolveu ao longo desses anos e, graças ao tempo e intimidade escassos com o coletivo, provavelmente desconhecem ou não chegam a se aprofundar na investigação das relações micropolíticas ou dos micropoderes que lá se desenvolvem. Atentam mais para os aspectos pedagógicos aparentes e ficam satisfeitos neste aspecto, tanto quanto o pesquisador, pois realmente o coletivo de crianças e adolescentes realiza um projeto de convivência educativa dentro de princípios de igualdade, liberdade, responsabilidade, solidariedade e, essencialmente, autonomia individual, o que não se pode afirmar dos adultos.

Cabe agora ouvir o ponto de vista dos protagonistas e os detalhamentos que suas falas nos proporcionam.

Capítulo 3º

A realidade: a Paidéia vista de dentro – ouvindo a história

Josefa Martin Luengo (Pepita), aos quatro anos de idade, deixou sua família e passou a morar com um tio. Ela é a terceira de 10 filhos e, segundo ela "*minha mãe tinha muitos filhos e em determinado momento... aliviar-se de uma...*" (Pepita, transcrição fita nº 4:3)[40]. Acredita que muito de seu temperamento rebelde que até hoje permeia seu modo de vida provém da insegurança, da falta de afeto e que resultou num sentimento de recusa de si que este episódio causou. Na nova casa viviam apenas seu tio, "*um militar fascista*" (op. cit.:12) na época da Revolução Espanhola e que era casado com uma mulher catalã que, hoje Pepita acredita, pelo modo como se conduzia, anarquista. Passou a ser, portanto, de terceira filha dentre dez, filha única. A partir daí, sua formação é decorrente desta mistura de sentimentos de rejeição da família, da opressão e violência do tio militar facista, da madrasta anarquista e dos colégios católicos que freqüentava junto com a elite da cidade de Salamanca, a que seu tio, como militar de carreira, tinha acesso.

Em suas lembranças lhe ocorre que, apesar de seu silenciamento, de sua timidez causada pelos episódios traumáticos de separação familiar, ao entrar na escola, já sabia ler e escrever e, quando as professoras descobrem este fato, passam-na para classes superiores. Recorda-se também de um episódio em que ficou de "castigo",

---

[40] Josefa Martin Luengo, ou Pepita, como corriqueiramente é chamada. Ela foi por nós entrevistada em sua casa, nos primeiros dias de nossa estada em Mérida. Seus depoimentos foram gravados em três fitas (três horas de gravação), juntamente com os depoimentos de Concha – Concepción Castanho. Doravante, sempre que estivermos nos referindo aos depoimentos gravados em fita, transcritos e traduzidos, estaremos indicando o personagem entrevistado, o número da fita a que corresponde seu depoimento e o número da página da transcrição da fita a que corresponde o depoimento citado.

> *[...]fechada no colégio, porque, segundo diziam, era uma menina inquieta, que incomodava, que, no dizer da religião católica, tinha o diabo metido no corpo, cinco anos, não?* (Pepita, transcrição fita 5:1)

Esta escola funcionava segundo a estrutura militar e obrigava os alunos a desfilar ao som de marchas militares e do hino dos Estados Unidos. Ao marcar o passo, ao invés da marcação direita-esquerda, sempre o marcava ao contrário: esquerda-direita, o que lhe valeu, ano após ano, punições. Outro ponto que contribuía para suas constantes punições eram as aulas de religião, pois se negava a memorizar o catecismo. Em razão das punições, a sua jornada na escola sempre era maior que a das demais crianças – cinco a oito horas por dia –, além dos castigos que a obrigavam a ficar por lá aos sábados e domingos, estudando. Segundo seu depoimento,

> *Nunca conseguiram me impor o catecismo, nunca conseguiram me fazer decorá-lo e que o recitasse, e não foi por falta de castigo! Apesar de toda a estrutura religiosa a que me submetiam eu me mantinha contra. Contra as normas ilógicas que elaboravam. Tal foi o conflito que se gerou ali que decidiram expulsar-me. Eu os estava freqüentemente enfrentando, eu descontrolava tudo. Se era hora de estudo, eu descontrolava o estudo, se era atividade em classe, eu descontrolava a classe, eu estudava pouco e eles não eram capazes de sujeitar-me. Quando viram que não eram capazes de sujeitar-me, começaram a dizer que eu era uma menina perigosa, que poderia me converter, no dia de amanhã, em uma "mulher má" porque era a sensualidade, as relações afetivas, pois eu comecei muito cedo, neste campo, a relacionar-me e então viam isto como algo negativo e eu, como uma pessoa que podia causar transtornos, por isso queriam me expulsar, não é? (...). Mas acabaram me expulsando porque eu era má estudante...* (op. cit.:4)

Aos 14 anos começa a lecionar, o que a leva a optar pelo curso de magistério, apesar da oposição de seus colegas e professores, que afirmavam que ela estava destinada à carreira superior. Segundo ela, "*se tentavam impor-me algo, logo me negava. Então, pois, fiz magistério*" (op. cit.:17). Após o primeiro ano de trabalho, ao viver a realidade da escola, passa para a Universidade, a Pontifícia Católica de Salamanca, agora por decisão própria, após ter comprovado a necessidade de mais estudos, para melhor atuar na escola. Quando conclui a Universidade, licenciada em Filosofia e Letras, secção de Pedagogia em Psicologia Pedagógica, tem que se mudar da casa de seu tio, porque já vivia enfrentamentos pessoais, conflitos muito fortes.

Vai trabalhar numa escola de Educação Geral Básica (EGB) – escola masculina, tanto de alunos quanto de professores. Ela, juntamente com outras professoras,

são as primeiras mulheres a lá trabalhar. Mas logo fica sem emprego, quando, juntamente com uma colega, professora de História, protesta contra os contratos de trabalho, que excluíam qualquer direito, e contra os salários miseráveis que pagavam. O resultado foi uma greve dos professores devido à qual muitos foram demitidos, entre eles Pepita.

Passa, então, a dar aulas de alfabetização de adultos a operários e aulas particulares, com um rendimento que "*mal dava para comer*" (Pepita, transcrição fita nº 4:19). Neste período começa a preparar-se para prestar concurso para professor nacional em Extremadura. Lá, passa a morar no colégio de freiras da mesma congregação onde já havia estudado, e em troca da alimentação e alojamento deve preparar uma freira (monja) para o concurso de professor nacional. Assim, consegue preparar a si própria, ao mesmo tempo em que prepara a freira para o concurso. O que consegue, pois ambas obtêm aprovação.

Aprovada no concurso nacional como professora do ensino primário, oferecem-lhe trabalho na direção da Escuela Hogar "Nertóbriga", um internato na cidade de Fregenal de la Sierra, em Badajóz, região da Extremadura (Espanha), que era uma escola para crianças abandonadas ou cujos pais não tinham condições econômicas para sustentá-las. Segundo seu depoimento:

> *A escola de Fregenal era uma escola com condições fatais. Todo mundo estava utilizando a escola, tirando dinheiro, ninguém trabalhava, era um desastre. Me mandaram para que eu a arrumasse, para que a organizasse, para que tirasse todas as pessoas que estavam abusando da escola.* (Pepita, transcrição fita nº 6:.8)

Ela assume a escola e faz uma "limpa". A decorrência é que

> *[...]o professorado me odeia, o povo me odeia, o prefeito me odeia, com o qual brigo, porque ele também tinha interesse no dinheiro que era enviado para a escola, e era bastante dinheiro, e do qual todos se aproveitavam, menos as crianças (...) então tiro todas as pessoas que "sugam" a escola e o dinheiro começa a melhorar a vida, a estrutura das pessoas.* (op. cit.:18)

Simultaneamente a este trabalho, passa a conhecer não só a realidade da organização autoritária na qual a escola estava alicerçada, como também inteira-se sobre a realidade dos pais das crianças internadas, que, longe da comunidade, viviam em

> *[...]'chofos' – que são como cabanas e que são uma moradia ancestral aqui na Extremadura, habitadas por 12 – 15 pessoas que não têm nenhuma*

> *assistência social, são desnutridas, que passam frio e outras privações.* (op. cit.:25)

Nessa averiguação das condições da escola e dos pais das crianças, começa a elaborar um projeto para o internato, que tem por centro a questão da liberdade das crianças, em oposição ao regime de repressão ao qual até então estavam submetidas. Reúne as pessoas que lá trabalhavam e expõe seu plano:

> *[...]então eu reúno o grupo de trabalho dali, todas as pessoas que estavam trabalhando comigo e faço a proposta de fazer uma troca, segundo uma relação de liberdade e uma conscientização dos pais. O resultado foi uma catástrofe. (...) Podeis imaginar, o que acontece com uma sociedade miseravelmente reprimida, não? Eu já sabia, em parte, o que iria acontecer, porém não sabia que iriam acontecer tantas coisas. Sabia que, quando se elimina toda a repressão, se produz uma catarse que leva à destruição, não há outra forma, não é? Eu estava disposta e sabia que isto tinha que acontecer e que logo iria se normalizar... é quando se produz o caos, não é? Quando as pessoas começam a sujar, a não limpar, a quebrar... Nesta etapa todo o mundo se conheceu e era questão de tempo para que aquilo se regularizasse, porém começaram a se alarmar e começaram a ver que aquilo era perigoso em função dos resultados a que esta liberação poderia levar (...) As pessoas viram, e eu também aprendi, pois antes eu não sabia, que se existe uma estrutura autoritária e esta é quebrada, a reação imediata é a insegurança e isto é brutal. E então, a conseqüência imediata é a recusa, a oposição à nova organização, como efetivamente aconteceu. Contudo, se tivesse havido mais tempo, caso se pudesse ter trabalhado mais, se teria destruído a estrutura autoritária. Isto me ficou claríssimo: que só se pode construir uma vivência de liberdade, se desconstruirmos a estrutura autoritária.* (op. cit.:28)

Quando Pepita assumiu a direção da Escola de Fregenal de la Sierra, elaborou um projeto de trabalho para ser realizado com os alunos.

Seus problemas com a administração educacional, a Inspeção de Ensino Primário de Badajóz, órgão ligado à Inspeção Técnica Provincial do Ministério de Educação e Ciência, tiveram início, quando uma reportagem realizada pelo jornal *Cuadernos para el Diálogo*, de 19 de março de 1977, assinada por Luis Carandell e J.L. Martínez, intitulada *Retrato de un Pueblo de España*, descreveu a cidade de Fregenal de la Sierra, seu modo de vida, e principalmente a profissão de oleiro, que se encontrava em extinção na região, porque os jovens não mais se interessavam por ela. Eles, para poderem estudar, tinham que se deslocar para a Cidade de Mérida, porque em Fregenal havia poucas escolas, entre elas duas escolas internatos. Uma delas, particular, para meninas, que era

administrada por monjas agostinianas, e a outra, uma escola internato mista sob a responsabilidade do Ministério de Educação e Ciência.

A reportagem, ao se referir à última, além de falar das péssimas condições físicas e materiais com as quais tinha que trabalhar – por exemplo, em dia de chuva as crianças assistiam às aulas de guarda-chuvas, porque chovia dentro da sala –, também informava que o Ministério continuava mandando para a escola o valor de setenta pesetas por aluno/dia[41] , o mesmo que enviava há cinco anos. Outra informação era que

> *Nesta escola internato, um grupo de professores estão desenvolvendo com admirável dedicação uma interessantíssima experiência educativa, baseando-se em novos critérios de relação entre professor e aluno, que têm muito mais valor se considerarmos que as crianças procedem de famílias de trabalhadores braçais de pouca renda, que vivem no campo em condições miseráveis e com altíssimo percentual de analfabetismo.* (Cuadernos para el dialogo, 19/03/1977:40)

Esta referência à experiência educativa que se realizava na escola abriu espaço para que, em 26/03/1977, no número 203, do mesmo jornal, Pepita pudesse publicar um artigo mais completo e amplo sobre o trabalho da escola, sob o título *Los niños andam sueltos – escuela libertaria em Fregenal de la Sierra*. Nele, Pepita expõe minuciosamente a experiência educativa, seus objetivos, o que se estava alcançando e os problemas enfrentados.

Quatorze dias após a publicação deste artigo, em 09/04/1977, o mesmo jornal publica um editorial intitulado *Ecos de Fregenal: la escuela antiautoritaria prohibida*, sob a responsabilidade dos editores do jornal, dando conta de que a experiência da escola internato Nortóbriga tinha sido suspensa pelo Ministério de Educação e Ciência. Efetivamente, o Ministério, através do inspetor chefe da Inspeção de Ensino Primário de Badajóz, em 30/03/1977, portanto apenas quatro dias depois da divulgação do artigo de Pepita, enviou-lhe o seguinte ofício:

---

[41] Isto é, 2.100 pesetas por mês por aluno, o que equivalia, em 1999, época em que visitamos a escola, a aproximadamente R$21,00 (vinte e um reais).

JEFATURA

Sra. Directora de la Escuela-Hogar "Nertóbriga".

A la vista del artículo que bajo el título "Escuela libertaria en Fregenal de la Sierra – los niños andan sueltos", publica la Revista "Cuadernos para el Diálogo" en su nº 204 de marzo del actual, le comunico lo siguiente:

1º. – No se hará publicidade alguna de la experiencia que, com ausencia de todo criterio válido, pretendió llevarse a cabo en la Escuela-Hogar "Nertóbriga", por los efectos negativos que pudieran deducirse.

2º. – En lo sucesivo se abstendrán de hacer manifestaciones a los medios informativos.

3º. - De este escrito se dará traslado inmediato al Claustro de Professores, acusándose recibo del mismo a esta Inspeccioón y dando cuenta de su obligado cumplimiento.

Se le recuerda a los efectos procedentes los artículos 6º e 7º del Reglamento de Régimen Disciplinario de los funcionarios de la Administración Civil del Estado, aprobado por Decreto 2088/1969, de 16 de agosto.

Dios guarde a Vd. Muchos años.

Badajóz, 30 de marzo de 1.977

EL INSPECTOR JEFE

(segue-se a assinatura do inspetor)[42]

Na sequência é instalada uma comissão de inspeção, que decide, em 06/04/1977, afastar Josefa do cargo de diretora, transferindo-a para uma escola de meninas de La Bazana, em Jerez de los Caballeros, através da seguinte correspondência:

Sra. Doña Josefa Martín Luengo

Directora de la Escuela Hogar "Nortóbriga"

Fregenal de la Sierra (Badajoz)

Visto al informe emitido por la Inspección Técnica Provincial de E.G.B. de Badajóz en relaciión com la situación en que se encuentra la Escuela-Hogar "Nertóbriga", de Fregenal de la Sierra, en la que se advierten graves

[42] Ofício fotocopiado dos arquivos da escola.

errores en su organización y sistema educativo que han sido denunciados por los proprios alumnos y padre de éstas,

Esta Delegación de acuerdo com el artículo 10 del Decreto 7 de Julio de 1965 (B.O.E. del 13 de agosto) y com los artículos 11, 19 y 20 del Reglamento de Escuelas de Patronato aprobado por ºM. de 23 de Enero de 1967 (B.ºE. de 4 de Febrero), há acordado lo siguiente:

1º - Cesar a Doña JOSEFA MARTIN LUENGO como Directora y professora de la referida Escuela Hogar, com efectos del día 13 de Abril actual, debiendo personarse dicho día ante la Junta Municipal de Enseñanza de Fregenal de la Sierra para que le sea extendida diligencia de cése en la citada Escuela.

2º - A partir del día 14 de Abril, la profesora de referencia pasará a prestar sus servicios en la Escuela de niñas de La Bazana, del término municipal de Jerez de los Caballeros, debiendo tomar posesión de la misma en la Junta Municipal de Enseñanza de este último pueblo.

De las diligencias de cese y posesión deberá remitir copia a esta Delegación.

EL DELEGADO PROVINCIAL

(Segue-se a assinatura do delegado)[43]

Assim, a experiência de educação libertária desenvolvida por Pepita na instituição escolar oficial (estatal) durou exatos 145 dias, de 19 de novembro de 1976 a 13 de abril de 1977. Há que se ressaltar que Pepita aventurou-se em tal experiência, após elaborar um projeto educativo para o qual solicitou e recebeu autorização oficial da mesma inspetoria que lhe destituiu do cargo, nos seguintes termos:

Fregenal de la Sierra, a 22 de Noviembro de 1.979.

ILLMO. Sr. INSPECTOR JEFE – BADAJOZ

Pongo en su conocimiento que este centro de mi direccion tiene la inteción de llevar a cabo una experiencia pedagógica baseada en la Libertad y la Democracia com al fin de preparar a los educandos para la vida;

Los fines primordiales son:

1º - Introyección de la idea de libertad personal

---

[43] Ofício fotocopiado dos arquivos da escola.

2º - Introyección de la idea de responsabilidad personal

3º - Consecución del Autogobierno Democrático

4º - Idea de colectividad basada en el respeto mútuo

5º - Medio: el trabajo voluntario como idea base de la realización personal

Primer objetivo para este trimestre:

Descarga de la agresividad acumulada a través de la imposición autoritaria, com el fin de que se ponga como base el amor no el miedo. El niño de esta zona presenta un acúmulo grande de oposición agresiva ante la figura que representa la autoridad. Se pretende en este primer momento cartatizar al niño por medio de la descarga.

La mision es por lo tanto completamente liberadora.

Según vayamos realizando los pasos se los iremos comunicando. Es indudable que en principio se plantrearan inmensos problemas, pero todo el profesorado de este centro esta de acuerdo en afrontarlos juntos com el fin de alcanzar el fin que nos hemos propuestos.

Si hay algún inconveniente por parte de esa Inspección para la puesta en práctica de esta experiencia ruogo me comunique, así como todo tipo de explicación o ampliación de la información.

Esta dirección no comunica a la Ponencia esta idea respetendo los momentos dramáticos que dicha Inspectora Ponente esta viviendo y lo hace a la cabeza directiva de esa Inspección como información y apoyo.

Dios guarde a V.I, muchos años.

La directora

(Segue a assinatura de Josefa Martin Luengo)[44]

A esta correspondência, responde o inspetor chefe:

Sra Directora de la E.H " NERTOBRIGA" Fregenal de la Sierra.

Acuso recibo à su escrito del pasado dia 22 relacionado com el proyecto de intentar la colaboración de los alumnos internos para el gobierno y organización de las actividades y vida de la Escula-Hogar.

Aceptamos de buen grado la propuesta y la hemos incluido en la relación de Centros dispuestos a colaborar en el programa " Ensayo y difusión de

---

[44] Ofício fotocopiado dos arquivos da escola.

nuevas técnicas educativas" que promueve la Dirección General de Educación Básica y coordinaremos a nivel provincial.

Tan pronto sepamos que es aceptada nuestra propuesta se lo comunicaremos y, de acurdo com el Sr. Inspecto de Zona y los profesores de esse Centro, fijaremos el plan de actuación a seguir. Esto no impide que inicien los primeros pasos en la idea que apuntan puesto que la experiencia acumulada podremos estudiarla en su momento revisándola com sentido crítico.

Badajoz, 25 de noviembre de 1.976.

EL INSPECTOR JEFE

(Segue-se a assinatura)[45]

Pode-se perceber, pelo desenrolar dos fatos, que os holofotes que iluminaram a experiência que Pepita desenvolvia em Fregenal de la Sierra foram os mesmos que, pela repercussão na imprensa, provocaram a sua suspensão.

A estes episódios, seguiram-se, via imprensa, uma série de artigos que exigiam a recondução de Pepita à escola internato, mas que não tiveram resultados práticos. Segundo ela,

> *A injustiça da qual estava sendo alvo foi denunciada na imprensa, em revistas, em toda parte, o que os fez ceder um pouco, no entanto não sei se foram 3 ou 4 anos que demoramos para conseguir que voltassem a restituir meus direitos administrativos, porque me tinham suspendido.* (Pepita, transcrição fita nº 4:19).

Enquanto isto, nos subterrâneos da burocracia estatal, Pepita lutava para não ser destituída do cargo de professora concursada. Para evitar isto, o que, segundo ela, só foi possível após 3 ou 4 anos de processo, necessitou contar, além de constituir advogado, com o apoio de professores através do Movimento de Renovação Pedagógica e das novas amigas que o episódio possibilitou, entre elas, em especial, Concepción Castaño e Maria Jesus[46]. Esta foi uma das primeiras a publicar um artigo, em 09/05/1977, no jornal *Hoja del lunes*, de Badajoz, intitulado *Una nueva educacion: Cuándo? Dos experiencias*

---

[45] Ofício fotocopiado dos arquivos da escola.
[46] Maria Jesus Checa Simó foi por nós entrevistada por aproximadamente duas horas. Sua entrevista foi catalogada como fitas n^os^ 26 e 27.

em Badajoz, una desconocida y outra abortada, onde relata os fatos e acusa o Ministério sobre as arbitrariedades cometidas pela Inspeção de Ensino Primário.

Maria Jesus conheceu Pepita e Concha num encontro de educação que ocorreu em Mérida, em 1977. O congresso ocorria na esteira de uma série de discussões sobre a política educacional, na qual estava empenhado o movimento de professores espanhóis, juntamente com a discussão mais ampla da organização social na Espanha, possibilitada pelo fim da ditadura de Franco, após sua morte, em 1975. Naquele momento os professores da escola pública estavam já há dois meses em greve. Maria Jesus era professora da rede pública, num pequeno povoado distante 16 km de Mérida, chamado Vila Gonzalo. Após a exposição do palestrante Carlos Díaz, Josefa Luengo pediu a palavra para expor a situação pela qual passava: estava prestes a ser demitida em função de sua atuação na escola de Fregenal de la Sierra. Encerrado o encontro, Maria Jesus aproximou-se de Pepita e colocou-se à disposição para auxiliá-la em sua luta, inclusive para conseguir um espaço no jornal local, no qual escrevia semanalmente, para que ela pudesse explicar, através de um artigo, o que estava ocorrendo.

Maria Jesus participava do Movimento de Renovação Pedagógica, que congregava um grupo de professores interessados em reformulações no sistema educacional espanhol. Este grupo reunia-se aos sábados, para discutir autores, teorias e sistemas organizacionais da escola. Em apoio a Josefa, Maria Jesus, à frente do Movimento, inicia uma ação para intimidar as autoridades educacionais e, assim, evitar que Josefa fosse demita em virtude da experiência pedagógica que havia realizado em Fregenal de la Sierra. O movimento deu resultados e, em decorrência disso, o grupo resolveu criar

> *[...] o sindicato de professores que não tinha nenhuma expressão política, onde praticamente só se falava de pedagogia, de dialética e (...) não se falava outra coisa, e então, pois, desde ali pensamos que também era como uma forma de proteger a todas as pessoas que estariam dentro do movimento pedagógico (...) e que eram sempre perseguidas pelos inspetores e inspetoras, que eram sempre repreendidas e por isso pensavam que o sindicato seria como boa forma de proteção como havia protegido a Pepita, evitando a sua demissão.* (Maria Jesus, transcrição fita nº 26:.4)

O movimento dos professores conseguiu, após invadir e ocupar a sala do diretor provincial do Ministério de Educação, que Josefa, ao invés de ser demitida, fosse transferida.

Os professores integrantes do Movimento de Renovação Pedagógica continuaram reunindo-se, agora no recém-criado Sindicato de Trabalhadores em Educação, lutando por alterações no sistema educacional espanhol, concomitantemente à luta da sociedade civil pela redemocratização da sociedade.

Entre os anos de 1975, morte de Franco, e 1979, ano das primeiras eleições democráticas após o período franquista, ocorre uma

> *[...]pré-eleição para fazer a constituição; depois de fazer a constituição, no ano de 1979, se celebram as primeiras eleições democráticas e esse é o primeiro governo que é de centro-direita e que realiza a primeira reforma oficial educativa, que se chama hoje – Lei de Ordenação da Educação – e nesta lei, de alguma forma, certos traços fascistas conseguiram ser eliminados (...) se trocou a forma de estar em classe, fizeram-se textos novos para a educação, os quais, creio, deu certas possibilidades aos professores e professoras pensarem a renovação pedagógica.* (op. cit. Fita 26:14)

Contudo, apesar das alterações educacionais que ocorriam, Maria Jesus, Pepita e Concha percebiam que dentro da escola pública não podiam fazer nada no sentido de implantar uma outra organização educacional e, após mais ou menos um ano de atuação na rede pública,

> *[…]Pepita disse que ela não queria seguir na escola pública e que, portanto, pensava formar, fazer que nós fizéssemos nossa própria escola (...) Pretendíamos um colégio autogestionado e no qual nossos filhos pudessem se sentir bem...* (Maria Jesus, transcrição fita nº 27:15)

"Concha", Concepción Castanho, diferentemente de Pepita, provinha de uma família classe média alta. Era a segunda filha de quatro irmãos. Foi para a Universidade e começou a cursar Biologia, contudo logo percebeu que não era esta a sua vocação e voltou para a casa de seus pais. Lá, (em Montijo) como a única possibilidade de estudar era o curso de Magistério, passou a freqüentá-lo e tornou-se professora. Após o Magistério, matriculou-se no curso de Pedagogia da Pontifícia Católica da cidade de Salamanca. Concluída a Pedagogia, em Orientação, assumiu uma escola secundária em

Montijo. Concha já trabalhava há dois anos nesta escola, quando reencontra-se com Pepita, a quem já conhecia da Universidade de Salamanca e, através do Movimento dos Professores, participou diretamente quando da tentativa de demissão da amiga.

Pepita, que se mudara para Montijo após sua transferência para a escola de Jerez de los Caballeros, passa a morar na mesma rua onde morava Concha com seus pais. Nesta época, Concha estava sendo solicitada, por um grupo de pais de crianças deficientes, para que trabalhasse com elas. Apesar de sua formação em Pedagogia, nunca havia trabalhado com crianças deficientes e sentia-se incapaz para isso. Com a chegada de Pepita, soube que ela tinha formação nesta área (pelo curso de Psicologia Pedagógica). Concha prontificou-se a mostrar a cidade à Pepita em troca de indicações bibliográficas e orientações para o trabalho com as crianças deficientes. A partir daí estabeleceu-se uma boa relação entre ambas.

As dificuldades burocráticas enfrentadas na escola pública acendem em Pepita, Concha e Maria Jesus o desejo de criarem uma escola própria. Maria Jesus, que morava em Mérida, convence as outras duas a se mudarem para lá, para trabalharem em uma escola estatal de Mérida, e para que, juntas, abrissem uma escola própria, com características próprias. Surgia aí o esboço da Paidéia.

Durante o período letivo de 1977-1978, Concha presta concurso de transferência para o Instituto Santa Eulália de Mérida, no qual é aprovada, e Josefa transfere-se para uma escola da zona sul da cidade. Estando as três em Mérida, a idéia de abrirem uma escola própria concretiza-se e, em janeiro de 1978, numa casa alugada no centro da cidade, a "Paidéia" inicia suas atividades, com oito crianças e três adultos – Ludivina Castaño Casaseca, Agustina Sesma Vargas e Esther Margarita Gomez Gonzalez, que foram contratadas como professoras. Pepita, Concha e Maria Jesus continuam a exercer suas atividades na escola pública, porque "*tínhamos que subvencionar a própria escola que estávamos montando, porque não tínhamos dinheiro para investir*" (Maria Jesus, transcrição fita nº 26:5).

Em trinta de junho de 1979, o coletivo de adultos[47] resolve criar uma associação que se responsabilizasse pela manutenção da Paidéia. É fundada a Companhia Mercantil de Responsabilidade Limitada ALEZÉIA S.L. (Sociedade Limitada Alezéia). A sociedade foi fundada tendo por base um número de cotas financeiras[48] que foram assim adquiridas: Maria Jesus Checa Simó, Josefa Martin Luengo e Concepcion Castaño Casaseca – 25 cotas cada uma, o que equivalia a 25% do capital total investido[49]; Ludivina Castaño Casaseca – 7 cotas, o equivalente a 7% do capital; Esther Margarita Gomez Gonzalez, Agustina Sesma Vargas e Maria Jesus Rodrigues Villa – 6 cotas cada uma, o equivalente a 6% do capital. A administração da sociedade ficou a cargo das três cotistas maiores, tendo sido designada como administradora contábil Maria Jesus Checa Simó.

Pepita, atuando na escola pública de Mérida, passa a desenvolver suas atividades segundo os mesmos princípios com os quais trabalhou em Fregenal de la Sierra e Jerez de los Caballeros, isto é, resgatando a idéia da liberdade da crianças. Isso a levou a confrontar-se de imediato com a administração da escola e também por reivindicar melhores condições de aprendizagem para as crianças de 4 anos com as quais trabalhava. Contudo, como a administração da escola já conhecia parte da sua história de lutas, acabou cedendo bastante a suas reivindicações e ela conseguiu que lhe arranjassem material para trabalhar com as crianças, que consertassem a sala, etc. Mas a inspeção escolar continuou a persegui-la, procurando indispô-la contra os demais professores, já que não conseguiam retirá-la da escola, por ser concursada. A forma que encontraram foi diminuírem, pouco a pouco, o número de alunos de sua sala, que foram sendo transferidos para outros professores, até deixá-la sem alunos. Permaneceu na escola com esta situação até o final daquele período letivo, e no período seguinte, 1978-1979, pediu transferência para "*o bairro mais pobre e deprimido de Mérida, que é o bairro de La Paz, porque este é um lugar que ninguém quer*" (Pepita, transcrição fita nº 5:11).

Segundo seu depoimento,

---

[47] Maiores detalhes sobre a formação do coletivo de adultos encontram-se no contexto da personagem Encarnacion.
[48] Cada cota equivalia a 5.000 pesetas
[49] As três juntas detinham, portanto, 75% do capital total.

> *Este era um lugar muito interessante para trabalhar porque havia ciganos, havia pessoas com muitos problemas de delinqüência e onde estavam as pessoas ligadas à Igreja fazendo 'caridade'.* (op. cit.:.12)

Contudo, também aí não a deixam trabalhar em paz, pois a todo o momento a inspeção buscava jogar a comunidade contra ela. É quando Maria Jesus lhe diz: "*Você não vai a parte alguma, não? Porque a cada ano te trocam de lugar, cada ano te trocam de alunos e alunas, não vão te deixar fazer absolutamente nada*" (Maria Jesus, transcrição fita nº 27:11-12). Neste momento Pepita é convencida a deixar a escola pública e a assumir a Paidéia.

Inicialmente, partiram da idéia de que não havia necessidade de ser pedagogo nem professor para atuar na escola, contudo esta idéia não deu certo e em 30 de novembro de 1979 as três pessoas que haviam sido contratadas foram demitidas. Uma das razões para que fossem dispensadas, segundo Pepita, era porque elas não conseguiram colocar em prática os princípios do projeto, estavam muito presas à "idéia" do tipo de trabalho que se deveria realizar em escola. E exemplifica:

> *Era uma coisa muito curiosa. As crianças jogavam e se sujavam. Então, as mães e os pais não gostavam. As crianças deveriam ir limpas para casa, mas, para que fossem limpas, deveriam ficar limpas, o que exigia que se as reprimissem. Então nós dizíamos: as crianças tem que se sujar e os pais e as mães tem que entender que isto é bom. É lógico que se sujem. Mas as pessoas que estavam ali recusaram a idéia das crianças saírem sujas, então começaram a reprimi-las para que não se sujassem.. Te dou o exemplo da comida: para que a criança se regule na comida, tens que tirar dela a angústia, deixar que pouco a pouco vá comendo, porém não obrigá-la a comer. Quando as mães lhes perguntavam se haviam comido e elas diziam que não porque estavam "enjoadas", então as obrigavam a comer. Eram pequenas coisas que convertem uma educação livre em uma educação autoritária, impositora. Então houve um estranhamento e elas tiveram que sair.* (Pepita, transcrição fita nº 6:17-18).

Então, "*Pepita e alguns do grupo decidiram deixar a escola pública e dedicaram-se à Paidéia*" (Maria Jesus, transcrição fita nº 26::5). A partir deste momento, a escola passa a desenvolver suas atividades segundo o pensamento de uma de suas principais idealizadoras e formuladora: Pepita.

> *Me custou muito deixar a escola estatal, porque eu pensava que onde eu tinha que trabalhar era ali, na escola pública. O privado nos trazia o conceito da elite, da Igreja e por tudo isto nos custou muito tomar esta*

> *decisão, porque parecia que de alguma maneira abandonávamos as pessoas pelas quais tínhamos que trabalhar, não é? Porém eu me dei conta que não podia trabalhar porque me tiravam os alunos, então eu não tinha mais opção. (*Pepita, transcrição fita nº 6:12)

Portanto, quando a Paidéia é fundada, ela se apóia substancialmente na experiência de educação libertária de Fregenal de la Sierra, desenvolvida por Pepita e abortada pelo Ministério de Educação e Ciência da Espanha. Este fundamento passa a ter maior ênfase, quando Pepita passa a atuar diretamente na escola com as crianças.

Junto com Pepita, assumem as atividades com as crianças José Julio[50] e Julia-Maria, também professores que abandonaram a escola pública para trabalhar na Paidéia, uma escola que buscava uma educação em que as crianças pudessem desenvolver-se em liberdade, que não estivesse atrelada às amarras institucionais que condicionam o fazer pedagógico aos objetivos da organização heterogestionária. Uma educação que não estivesse condicionada por conteúdos, horários, leis, normas, etc. que constituem o currículo escolar. Buscavam um local educativo onde as decisões fossem tomadas pelo coletivo de adultos e crianças em assembléia, em igualdade de condições.

Em 30/06/1980, a associação, necessitando de investimentos na Paidéia, decide abrir a sociedade para o aporte financeiro no valor de 125.000 pesetas, que correspondia à participação de 25 cotas. Pelas regras estatutárias, as três associadas majoritárias podiam subscrever sete cotas cada uma, e as outras quatro, uma cota cada uma. Contudo, todas concordaram em renunciar ao seu direito em favor de um associado externo. A assembléia realizada em 1º/09/1980 referendou o ingresso do novo associado,

---

[50] José Júlio, era pedagogo de formação e participou do coletivo de adultos da Paidéia, atuando junto às crianças até meados da década de 80, quando se retirou da escola. Procurado para entrevista, negou-se, sob argumento de que considerava os fatos ocorridos na Paidéia como encerrados e sobre eles não queria mais falar. Atualmente, José Júlio é professor de uma escola pública nas proximidades de Mérida. Através de depoimentos de seus amigos (pai de Jano), conta que optou por trabalhar nesta escola por ser uma escola pequena e na qual está conseguindo implementar seu ideário educativo.

José Julio Julian Polo, que já trabalhava na Paidéia, como o adquirente das 25 cotas da Sociedade Limitada Alezéia[51].

Três anos mais tarde, já em 1981, a Paidéia contava com 31 crianças matriculadas e quatro adultos[52] atuando com elas. O maior número de crianças exigia um espaço maior, o que levou à mudança da sede da rua Sagasta, 20 para a rua Alvarado, 21. Para isso, a assembléia da Sociedade autorizou a solicitação de empréstimo de um milhão de pesetas junto à Caixa de Socorro e Monte de Piedade de Badajoz, sucursal de Mérida, para a aquisição e reforma do prédio.

Também neste ano, a Sociedade Alezéia publica o primeiro livro do Coletivo Paidéia, intitulado *Tentativa de educação antiautoritária*, de Josefa Martin Luengo. É quando a escola transfere-se para o prédio da rua Alvarado. Além do jardim de infância, inicia o E.G.B. (Enseñanza General Básica), que começa com duas meninas e um menino, porque, naquele momento, segundo Pepita, (transcrição fita nº 6:24)

> *[...]não havia mais pais-mães que se arriscassem a deixar ali seus filhos e filhas, uma vez que a Paidéia não era reconhecida nem legalizada e por isto não podia dar títulos de escolaridade, e por esta razão, os alunos da Paidéia, ao terminarem a escolaridade básica, não dispunham de nenhum documento e, para obterem o título de graduado escolar (no EGB), tinham que fazer "exame de madureza" junto ao EPA (Educação Pública de Adultos) para obtenção do título..*

Também por esta razão é que o fluxo de crianças sempre foi maior na educação infantil, porque, continua Pepita,

> *[...]as pessoas se sentem inseguras por não estarem no regulamentado. A Paidéia é uma escola que não está "legal", não é? Então os pais têm medo. Pensam que as crianças não sofrerão muita influência dos dois aos cinco anos, mas não é o que acontece. E outras pessoas não deixam seus filhos*

---

[51] Em 07/06/1980, através de carta, é comunicado a Ludivina e a Agustina a compra de suas ações por parte de Concepción Castaño Casaseca e Maria Jesus Checa Simó, respectivamente, transferência de titularidade realizada em cartório. Com relação à sócia Esther Margarita Gomez Gonzalez não foi encontrada nenhuma referência sobre a compra e/ou transferência de suas cotas acionárias e tampouco é citada nos documentos e atas como continuando a participar da sociedade.

[52] O quarto adulto a compor o coletivo que trabalhava diretamente na escola era Javier.

> *depois desta idade pelo aspecto religioso, pelo competitivo, porque querem um sistema competitivo para seus filhos, por isso principalmente. Muitos pais acreditam que o que é correto para seus filhos aos seis anos, já não é quando eles têm dez, e então se sentem mais seguros se levarem seus filhos para um lugar que esteja mais de acordo com o que pensam.* (op. cit.:27)

Em 12/02/1981, a assembléia decide publicar outro livro escrito por Josefa: *Intento de Educacion antiautoritaria y psicomotriz en preescolar*. Em 09/01/1982 é definida a mudança da sede social da sociedade, que até então funcionava na rua Sagasta, 20, para o prédio próprio da rua Alvarado, 21, onde hoje é a sede do SIEX[53]. Em 03/03/1983 a assembléia geral decide pela dissolução da Sociedade Alezéia, que repassa gratuitamente todos os seus bens à Cooperativa de Renovação Educativa Paidéia a partir de 07/07/1983, e em 21/06/1984, Concha (Concepción Castaño Casaseca), pelo Conselho de Administração da Sociedade Alezéia, comunica oficialmente ao Diretor Provincial de Educação e Ciência de Badajóz "*que seja aceita a decisão da Sociedade Alezéia S.L. que, de acordo com seus estatutos, de transferir todos os seus bens, gratuitamente, à 'Cooperativa de Enseñanza Anomia'*[54]".

A Sociedade Cooperativa Limitada de Enseñanza Anomia foi criada em 21/01/1984, tendo como sócios fundadores Josefa Martin Luengo, Concepcion Castaño Casaseca, Maria Jesus Checa Simo, Encarnacion Garrido Montero, Julia-Maria Servan Rubio, José-Julio Julian Polo e Victoriano Cancho Panadero. O capital social da cooperativa foi estipulado em sete mil pesetas distribuídas em sete títulos nominativos de mil pesetas, tendo cada um dos participantes adquirido um título. Ficou estipulado que o ingresso de novos sócios se daria mediante a aquisição de um título nominativo de igual valor, com exceção dos ex-alunos, que contribuiriam com o equivalente a "*uma semana de seu salário*" (livro de atas, p. 27-a). A diretoria da cooperativa passa a ser exercida por: presidente: Victoriano; vice-presidente: Josefa; secretária: Encarnacion; tesoureira: Concha; suplente de tesoureira: Maria Jesus Checa Simo; interventor de contas (conselho fiscal): José-Julio; suplente de interventor de contas: Julia-Maria.

---

[53] SIEX – Partido Socialista Independente, do qual Maria Jesus Checa Simó é filiada e pelo qual concorreu em 1999 à prefeitura de Mérida.
[54] Ofício fotocopiado dos arquivos da escola.

A cooperativa surge

> *[...]a partir do desejo de pais-mães, educadores, educadoras e estudantes, tanto da escola como de fora dela, e de pessoas que aceitam e apóiam os objetivos e funções específicas da cooperativa, na busca de reunir todas as pessoas que se sintam especialmente sensibilizadas com os problemas educativos, culturais e comunicativos, como resposta a uma responsabilidade pessoal e social para contribuir na construção de uma sociedade mais livre, mais justa, mais feliz e mais culta, que podem ser assim resumidas:*
>
> *a – promover e verificar por si mesmo estudos que possam contribuir para esclarecer e auxiliar na evolução da sociedade na qual nos estamos inseridos;*
>
> *b – oferecer em sua biblioteca e arquivo meios adequados para estender a cultura pedagógica;*
>
> *c – dar a conhecer os resultados de seus trabalhos, seja por meios escritos, seja através de conferências ou cursos, gerais ou especiais para um público determinado;*
>
> *d – publicar ou transmitir trabalhos originais de ações educativas, culturais ou sociais, elaborados pela associação;*
>
> *e – realizar crítica de livros e investigações mais importantes sobre assuntos de caráter científico." (*Livro de atas da Cooperativa)[55]

Fica definido que a associação se estruturaria através de comissões abertas a todos que quisessem delas participar e que as decisões seriam tomadas sempre em assembléia da associação. Cada associado contribuiria, mensalmente, com a quantia de quinhentas pesetas.

Já na primeira assembléia da Cooperativa, em 30/01/1984, ingressam como associados Victória, Javier e José Luiz[56]. No período de 1984 (data de criação da Cooperativa) até 1989, ingressaram como associados Tereza Pajares, Maria Tereza Cortez Chamorro, Maria Eulália Viviens Domingues (Lali), Maria del Carmen Sanchez Vivas, Olalla Mata Alvarez e Manuel Francisco Rodrigues Garcia (Manolo).

---

[55] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

[56] Todo ingresso de associado deveria, estatutariamente, receber a aprovação da assembléia da cooperativa.

Em 1990, a assembléia aceita os ex-alunos Joaquim José Checa (Kim), Maria Gomez Garrido e Diana Jimenez Cirieso como associados; posteriormente, em 1991, também os ex-alunos Ignácio Julian Alvarez e Elena Cancho Gallego passam a fazer parte da cooperativa. Estes foram os últimos a ingressarem na Paidéia, que, nesta data, contava com dezesseis associados adultos e cinco ex-alunos.

Com o ingresso de maior número de crianças, a assembléia da cooperativa, em 19/04/1986, analisa a possibilidade da aquisição de uma propriedade rural, situada fora do perímetro urbano, no local denominado "El Lorito" ou "El Prado", hoje "Prado Viejo", para lá localizar a Paidéia. Para tanto é autorizado o empréstimo de dez milhões de pesetas. Adquirida a propriedade, a escola passa a funcionar nos dois locais, permanecendo o "colégio dos pequenos" no centro de Mérida e o "colégio dos maiores" no Prado Viejo. Em 1991 o coletivo vende a propriedade do centro de Mérida, constrói e transfere o colégio dos pequenos para o Prado Viejo.

Hoje, o local onde a Paidéia está instalada compreende uma área de 14.147,50 m^2, com uma área total construída de 807,35 m^2, divididos em: Prédio I (colégio dos maiores), com uma área construída de 349,34 m^2; Prédio II (colégio dos menores), com uma área construída de 258,82 m^2, e um pátio coberto de 200,00 m^2 [57].

Ainda em 1991, a Paidéia passa a desenvolver o Projeto de Alfabetização de Mulheres, promovido pela "Associação de Mulheres Progressistas 8 de Março", através da intervenção de Maria Jesus e Encarnacion, em convênio com o Ministério de Assuntos Sociais, tendo alfabetizado na região da Extremadura, no decorrer de dois períodos letivos, aproximadamente quinhentas mulheres[58], através do processo de leitura e escrita intitulado "Método Psicomotriz de Maturação Intelectual", que compreende o "método grafomotriz" e o "método lecto-escritor". Este mesmo método, que alcança cinco volumes, com as adaptações necessárias aos adultos, era utilizado pela Paidéia na alfabetização de suas crianças e foi publicado pelo Ministério de Educação e Ciência.

---

[57] Conforme plantas fotocopiadas do arquivo da escola.
[58] Na região da Extremadura, o índice de mulheres analfabetas atingia a marca de 30%.

Para o período letivo de 92-93, é requisitado o ingresso de uma nova educadora para trabalhar no colégio dos pequenos. É quando a assembléia da Cooperativa admite Charo, mãe de Adela, que já atuava como colaboradora. Porém, diferentemente dos demais adultos que atuavam na Paidéia e passaram a integrar a cooperativa como associados, Charo permaneceu apenas na condição de contratada. Desempenhou suas funções nos períodos letivos de 92-93 e 93-94, quando foi demitida. Porém, em assembléia da Cooperativa de 08/09/1994, Javier, Encarnacion e Manolo posicionaram-se contrariamente à demissão de Charo. Pepita, tentando contemporizar, propõe aos descontentes que se dê um tempo, durante o transcorrer do período letivo de 94-95, para a solução do conflito, o que é aceito pela assembléia.

Este episódio também contribuiu para o que ocorreu no ano seguinte, em setembro de 1995, quando foi proposto por Concha a divisão da escola, ficando para cada grupo um dos colégios, o que não foi aceito por Javier e seu grupo, que decidiram retirar-se para preservar a Paidéia.

Enquanto isso, Maria Jesus seguia à frente do Movimento de Renovação Pedagógica, dentro do Sindicato de Trabalhadores em Educação, e, desde 1979, passou à vida política de Mérida, integrando o PSOE[59]. Nessa época ela era assessorada por Encarnacion G. Monteiro no Movimento de Mulheres Livres, em especial no programa de alfabetização de mulheres. Segundo Encarnacion, Maria Jesus iniciou sua trajetória política através do STE – Sindicato de Trabalhadores em Educação – e do Movimento de Escolas Populares (Movimento de Renovação Pedagógica), por ocasião da tentativa de demissão de Pepita da escola de Fregenal de La Sierra, promovida por Eva Galon, inspetora de Educação do Comissariado de Educação de Extremadura. O Movimento de Renovação Pedagógica assumiu a defesa de Pepita. Este episódio, que repercutiu em toda a região de Extremadura através de manifestações em artigos e reportagens publicados nos jornais da região, acabou projetando Maria Jesus, que era uma das pessoas que mais se destacaram no

---

[59] Há, em Mérida, o PP, Partido Popular, de direita; o PSOE, Partido Socialista; o SIEX, Partido Socialista Independente; IU, Esquerda Unida, e outros partidos pequenos.

episódio. Como resultado desta projeção, ela foi convidada por Romero, em 1979, na época presidente do PSOE, a ingressar no partido.

Na época, a adesão partidária de Maria Jesus foi considerada pelos participantes do STE, como benéfica para o Sindicato, que com isso teria uma outra frente de luta para a defesa de seus interesses. Igualmente para o grupo que articulou a Paidéia, esta adesão foi considerada proveitosa, pois viam aí a possibilidade de, através da política, afastar obstáculos interpostos pela inspetoria de Educação à realização dos seus objetivos, o que realmente aconteceu. Maria Jesus, apoiada por Romero, assume a Secretaria de Educação (*concejalia*) e afasta, com o apoio do Sindicato de Trabalhadores em Educação, dos professores que integravam o Movimento de Escolas Populares e do PSOE, a inspetora que havia determinado a transferência de Pepita da escola de Fregenal de la Sierra,.

No PSOE, Maria Jesus passou da "concejalia de educación" para os "servicios sociales", "mujer", "personal" até à "hacienda", tornando-se, na verdade, uma "superconcejalia". Apoiada pelo grupo de professores que lhe davam suporte técnico não só nos assuntos referentes à educação, mas também nas questões sociais mais amplas, vai galgando postos na carreira política até candidatar-se e eleger-se deputada da Assembléia de Extremadura, com um projeto político alicerçado, principalmente, na educação de adultos marginalizados, no combate à discriminação da mulher e nos serviços sociais. Apresenta à sociedade espanhola de Extremadura o projeto do "Centro Especial de Empleo "'La Ensina'", que lhe traz o reconhecimento do PSOE.

Dado o seu prestígio, assume, como deputada, a Secretaria da Mulher e, posteriormente, a de "política institucional". À medida que vai conquistando poder – internamente, no partido, e externamente, no panorama político de Extremadura – vai-se afastando de Romero e aproximando-se de Ibarra, presidente da Junta[60] da Extremadura. Como deputada, vai conhecendo a realidade social de toda a região e, através dos participantes do coletivo da Paidéia, apresenta projetos para a população de baixa renda, que buscavam não só resgatar o caráter cultural, mas também o de organização

---

[60] Junta da Extremadura, o que corresponde à Assembléia de Deputados brasileira.

comunitária. Esta atuação permite a Maria Jesus eleger-se senadora nas eleições de 1993, o que lhe possibilita

> *[...]entrar triunfantemente em Madrid, com o apoio de seus companheiros daqui de seu partido, com Ibarra e com o apoio dos secretários gerais, com todo mundo em seu apoio. Em Madrid passou a tomar parte da Federal Nacional, com Marugán e outro nome que não recordo, porém que era muito importante, e a partir daí foi senadora, e não só senadora, mas segunda secretária de mesa do senado, lugar-chave para seguir subindo na estrutura do poder.* (Encarnacion, transcrição fita nº 22:13)[61]

No Senado consegue institucionalizar a associação de mulheres que presidia, transformando-a em fundação com dotação orçamentária do Senado. Seu programa prevê, entre outros aspectos, a alfabetização das mulheres, que na região de Extremadura passa a ser coordenado e executado pelos integrantes do Coletivo Paidéia. Maria Jesus (transcrição fita nº 27:10) lembra que, no ano de 1993, ela fundou a "Associação de Mujeres Progressistas", que em 1995 promoveu o primeiro congresso internacional em Mérida, que reuniu mais de 7.000 participantes. A mesma associação possibilitou, em cinco anos, a alfabetização de mais de 2.000 mulheres. Segundo sua análise, este fato, ao mesmo tempo que lhe dá respaldo político na sociedade, indispõe-na dentro do Partido Socialista, que passa a temer sua influência e a combatê-la, o que a leva a sair do PSOE e ingressar no SIEX (Partido Socialista Independente). De acordo com suas palavras:

> *[...]o partido socialista, a partir de um determinado momento, vê que as mulheres (a Associação de Mulheres Progressistas) vão tomando certo poder de decisão e passou a se dedicar a destruir, permanentemente, todas as mulheres que de alguma maneira se sobressaem dentro do partido."* (op. cit.:12).

Ainda segundo ela, além deste motivo, ela abandonou o PSOE porque o partido "*vai abandonando, pouco a pouco, seus pressupostos sociais e vai também deixando para trás a luta pelos direitos da mulher*" (op. cit.:14). O resultado disso é que "*o partido que governou Mérida no período de 91 a 95 foi um desastre total, os bairros de*

---

[61] A entrevista com Encarnacion Garrido Monteiro foi uma das mais longas que realizamos. Reunimo-nos durante duas noites e gravamos seis horas de fita, de nºs, 18, 19, 20, 21, 22 e 23.

periferia ficaram abandonados e em 95 as pessoas se cansam e votam na direita” (op. cit.:19). Diante desta situação, seus companheiros professores apóiam sua decisão de sair do partido, uma vez que tinham interesse na proteção política para a Paidéia e na interferência junto aos projetos que beneficiassem os marginalizados.

Segundo depoimento de Encarnacion Garrido Monteiro, a saída de Maria Jesus do PSOE foi decorrente da luta de poder que ocorria internamente ao partido.

Encarnación chegou a Mérida em setembro de 1978, vinda de Melio, com sua filha Maria, de 2 anos. Professora nacional, ao fazer concurso para transferência, ofereceram-lhe para escolha as cidades de Barcelona e Mérida, tendo optado por esta última. Cursou Magistério e Pedagogia Terapêutica. Atualmente, (1999) cursa Psicopedagogia na universidade de Extremadura, após ter interrompido, no terceiro ano, o curso de Psicologia na Universidade Complutense de Madrid.

Ainda em Melio, participava ativamente do movimento cooperativo de escolas populares Freinet. Ao chegar à Mérida, logo contatou e passou a participar do Movimento de Renovação Pedagógica junto às escolas populares e ao Sindicato de Trabalhadores em Educação. Ali tomou contato com Pepita, cujo livro, *Fregenal de la Sierra*, já havia lido tão logo chegou a Mérida, tendo-lhe ficado boa impressão. Ao contatar Pepita, soube que um grupo de pessoas queria "montar uma creche" e, como desejava uma alternativa educacional para sua filha, integrou-se ao grupo. Era o ano de 1979 e Maria tinha três anos, quando foi levada para a Paidéia.

Nesta época, segundo ela "*havia um coletivo muito forte de educadores que acreditavam que era através da educação que se podia transformar a realidade, mudar tudo*" (Encarnacion, transcrição fita nº 21:14). Dentro do Movimento de Renovação, um grupo optou pela legalização das escolas de verão e outro grupo, liderado por Maria Jesus, Concha e Pepita, decidiram formar uma escola

> *[...]à margem de subvenções, que tinha que ser autogestionária, que tinha que ser de outra maneira. Então decidimos que, para proteger aquilo, um grupo trabalhávamos fora para apoiar economicamente os que trabalhavam dentro.* (op. cit.: transcrição fita nº 19:22)

Após a demissão de Ludivina, Esther e Augustina, assumem o trabalho pedagógico, junto com Maria Jesus Rodrigues Villa, que permanece na Paidéia, Pepita, que deixa a escola pública onde trabalhava, José-Júlio Julian Polo e Julia-Maria Servan Rubio, que também eram professores da rede pública de ensino. Foi neste momento, segundo Encarnacion, que

> *[...]se pensou que Pepita, ao invés de trabalhar fora, deveria trabalhar dentro, e então pensamos em trabalhar dentro mais pessoas, entre eles*

> *estavam Júlia, José Júlio e eu. O que aconteceu é que eu, nesta época, acabava de me separar e economicamente não estava muito bem (...) e me recordo que Concha me disse: "Por que tu, em tua situação, com uma menina, como vais entrar para trabalhar?" Então não pude trabalhar. Minha situação era trabalhar fora e contribuir para a Paidéia. Porém não me importava, porque de todas as maneiras eu ia ao meio-dia para a Paidéia e depois das seis, e ficava até as 10 ou 11 horas da noite e nos finais de semana e nas férias. E sempre estávamos trabalhando para a Paidéia. Estava sempre ali, porque analisávamos criança a criança, para cada uma dávamos a nossa visão, nossa opinião. Se alguma coisa aparecia, como uma criança ter algum problema qualquer, entre todos canalizávamos nossa informação e logo Pepita sintetizava e, naturalmente, iniciava suas terapias, porém tudo por consenso de todas as pessoas que opinaram, porque cada um trabalhava em educação e este assunto nos interessava. (op. cit., transcrição fita nº18:4-5).*

Para Encarnacion, tudo funcionava maravilhosamente bem nesta época na Paidéia. As ações eram todas no sentido de provocar as crianças para que fossem rebeldes e diziam: "*Não serão rebeldes, já o são! E nos deliciávamos pela forma como as crianças entendiam o autoritarismo*" (op. cit.: transcrição fita nº18:7).

Em 1984, após a entrada do associado Francisco-Javier de Torres Cabanillas como professor da Paidéia, José-Júlio pede demissão em situação não esclarecida e que até hoje assim permanece. Com a entrada de Javier, segundo Encarnacion, a Paidéia vai deixando, gradativamente, de ser escola livre, para ir-se tornando escola anarquista, escola da CNT. É quando Paidéia começa a se mostrar, a ser conhecida tanto na Espanha quanto em outros países. É o momento em que Pepita, Concha, Javier e Encarnacion participam de encontros de escolas alternativas em Saragoza, Valência, Barcelona, etc., difundindo o trabalho realizado na escola.

Para Encarnacion, as decorrências dessa internacionalização da Paidéia pela influência dos meios cenetistas (CNT) é que ela vai cada vez mais vai-se tornando escola anarquista:

> *A escola livre se baseia num princípio amplo. A formação que se está tendo é a da liberdade. Mas a liberdade pode chegar, como dizia Ricardo Mello, até que as crianças possam sair diferentes do que a escola pretendia. É um risco. Isso é a liberdade. Então esta posição cenetista pouco a pouco vai minando esta "idéia" de liberdade, até que Pepita, em seu último livro, se enfrenta com sua própria obra! O último parágrafo do livro* Escola da Anarquia *se põe contra a sua própria criança. E aí é que eu me pego, porque é minha filha, e são todas as crianças que eu quero um monte! Vamos deixá-*

> *las, vamos ver o que se passa! Que se faz? Temos que pôr nelas a pecha de anarquistas?* (transcrição fita nº23:16)

Os depoimentos de Encarnacion permitem-nos perceber que, naquele momento, havia na Paidéia duas tendências claramente colocadas: uma de caráter mais psicológico, que atribuía o direito de a criança se educar em liberdade, de tal forma que a educação fosse fruto de seu desejo; e outra de caráter mais político, esta introduzida a partir do ingresso de Javier, que buscava educar as crianças segundo um "modelo educacional": o anarquista. Estava já aí estabelecido o confronto entre uma educação livre em seu pleno sentido libertário e uma educação dirigida para a concretização de ideais, de modelos propostos e, portanto, impositivos.

O elemento político-ideológico que Javier traz para a Paidéia fornece à Pepita o argumento que seu projeto educativo necessitava para que ela pudesse legitimá-lo, dando-lhe caráter diretivo na educação das crianças, justificando a necessidade de que ele fosse diretivo. A partir do desenrolar das ações na Paidéia sob esta ótica, no momento em que ela se declara anarquista, substitui-se o projeto de educação livre (em liberdade e na liberdade), pelo seu (de Pepita) projeto (ainda psicológico, porém agora legitimado como diretivo), que define quem é o sujeito que a Paidéia irá formar. As ações das crianças, então, perdem o seu caráter de liberdade, de desejo, para se tornarem ações dirigidas e controladas, tendo em vista a formação do "**homem anarquista**".

Este é o momento em que, ainda que não se perceba, há uma certa hegemonia de projetos na Paidéia: os dois paradigmas – o político-cientificista, que tem por base a psicopedagogia, e o político-doutrinário anarquista – aparentemente se fundem num só projeto educativo diretivo para definir a educação das crianças.

Para se tentar entender o constante paradoxo que aparece nas atitudes das pessoas da Paidéia, como este entre o desejo de uma educação em liberdade e a execução de um projeto educativo diretivo, é preciso buscar, nas suas histórias de vida a compreensão para estes fatos. O discurso emocionado de Encarnacion permite-nos inferir, por exemplo, o profundo sentimento de revolta de Pepita contra as injustiças sociais, se olharmos para as injustiças que ela própria sofreu, desde o fato de ter sido "dada" por sua mãe, para que seu tio a criasse, até o fato de Fregenal de la Sierra, quando foi, segundo ela

própria, injustiçada (ao ser destituída da direção da escola), justamente porque lutava em favor das crianças abandonadas e em detrimento de quem lucrava às suas custas. Quando Pepita descobre, através de Javier, a doutrina anarquista, vê nela o rótulo, a marca necessária para legitimar suas ações. É quando, em nome da liberdade, exerce por vezes o autoritarismo educacional.

Contudo, as pessoas na Paidéia raramente puderam perceber ou perceberam que eram justamente as suas condições e suas histórias de vida que ofereciam as condições de possibilidades para ações e pensamentos inovadores que, quando colocados em prática junto às crianças, promoviam o diferencial da educação. Este diferencial raramente vinha à luz enquanto diferencial e enquanto elemento significativo. Prova disso era a constante preocupação para que as atividades na Paidéia fossem realizadas segundo os preceitos da cientificidade[62]. E também quanto a isto se mostravam contraditórios: a retórica pautava-se na razão; as ações, na emoção. Felizmente, podemos dizer, isso acontecia porque foi esta contradição que possibilitou o diferencial vivido pelas crianças da Paidéia. Verifica-se portanto, que o referencial intelectual nem sempre era o referencial de ação. Eles viviam uma educação, mas falavam de outra. Raramente utilizavam a vida vivida como sustentáculo de reflexão e, portanto, de teorização. Raramente utilizavam o seu próprio fazer para pensar a educação.

O processo de internacionalização da Paidéia, na avaliação de Encarnacion, desencadeou as conseqüências da exacerbação do desejo de poder.

> *[...]quando uma pessoa sobe, se existe um grupo que começa a dizer o quanto és maravilhosa... pode chegar um momento em que o poder te suba à cabeça. E começas a acreditar que estás acima dos demais.* (op. cit.: transcrição fita nº23:10)

---

[62] Devemos lembrar que todos os adultos da Paidéia passaram, em determinado momento, pela academia espanhola e basta um breve olhar para ela e para o sistema educacional espanhol para entender o porquê da fixação, o porquê da contaminação pelo cientificismo, pelo racionalismo.

Segundo suas análises, este foi um momento em que não Pepita, mas sim o grupo, considerou-a como líder e tudo o que dizia era respeitado. A partir daí ninguém mais podia contradizê-la e isto foi "*um risco, o risco do êxito*" (op. cit.:11).

Questões de gênero

Este contexto, portanto, é permeado por relações de poder que se acirram entre Pepita e seus seguidores e o grupo de Javier. Javier, ligado à CNT, é, junto com Manolo, o responsável direto pela divulgação da Paidéia. Também ele busca poder através do reconhecimento da Paidéia. Esta situação é estremecida ainda mais, quando, em 1993, a Paidéia promove em Mérida um encontro com as "Mulheres de Negro", um grupo de mulheres feministas, antimilitaristas, anti-autoritárias e pacifistas da Iugoslávia. Como o encontro era de mulheres feministas, Javier e Manolo, apesar de fazerem parte da Paidéia, são preteridos em sua organização e, segundo Encarnacion, "*no encontro não lhes dão o protagonismo que esperavam*" (transcrição fita nº20:17). Descontentes com esta posição, eles "furam o bloqueio" a que foram submetidos e entram em contato direto com Staza, a coordenadora das Mulheres de Negro, para definir o roteiro e a programação do evento e mostrar que eles não podiam ser preteridos. Acabaram passando por cima da "autoridade de Pepita". Esta atuação é tachada de machista e teria ocorrido em função da índole dos dois, que não aceitaram que o evento fosse organizado apenas por mulheres. Não viram aí a luta pelo poder que já estava instalada entre Pepita e Javier na capitalização do prestígio da Paidéia.

O resultado imediato, passado o evento, foi que a escola passou a trabalhar com "*a terapia do machismo*", que, segundo Encarnacion,

> *[...]é tentar que os homens se modifiquem ... que eliminem o machismo ... é uma terapia de exclusão do que não está bem, de rechaço.* (Op. cit.: 17)

Esta terapia é passada para o trabalho na escola com os alunos: "*é o momento em que se separam meninos e meninas e os meninos devem se comportar como*

meninas e as meninas como meninos" (op. cit.: 18). O pressuposto desta proposta de Pepita, é "*eliminar o machismo pela raiz*", ou seja, trabalhar com as crianças desde os dois anos, para que não evidenciem este comportamento.

Para Encarnacion, a Paidéia, ao trabalhar a questão de gênero, fazendo com que os meninos assumissem o papel das meninas e vice-versa, queria simplesmente erradicar um *modus vivendi* que resultava no hábito do machismo social. Ao assim proceder, perdeu uma excelente oportunidade de pesquisar – o que para ela seria um outro momento de avanço na produção de conhecimento – as circunstâncias e o período que levam à fixação, tanto no menino quanto na menina, do pensamento machista. Na opinião de Encarnacion, dadas as características de escola livre da Paidéia, a escola seria um ótimo local, senão o único na Espanha, onde tal pesquisa poderia ser realizada.

Esta tentativa de eliminação do "machismo" a partir unicamente de uma compreensão psicológica, a partir de sua "psicologização", desconsidera a questão de que ele é também uma produção cultural, social e política. A forma reducionista de entender o machismo como um "desvio psíquico" que deve ser tratado através de terapia, também desconsidera as diferenças e as possibilidades do surgimento do novo, do diferente. Ao tentar anular as individualidades e desconsiderar a diversidade em função de algo "certo", preestabelecido *a priori* faz com que todo aquele que não corresponda ao padrão deva ser corrigido. Conseqüentemente, o sufocamento, o abafamento do desejo do indivíduo faz com que ele não cresça, não se desenvolva, ou que só possa fazê-lo no sentido desejado pelo outro. Este fato, por si só contraditório, faz questionar sobre como a escola poderia desenvolver o respeito mútuo e valorizar as diferenças, levando todos a caminhar pelo mesmo caminho. Quando isto não acontece, tal atitude é considerada desviante e deve ser terapeutizada.

Paralelo a atividade terapêutica de inversão de papéis para as crianças, cria-se na escola o grupo Mulheres pela Anarquia – com a finalidade de fortalecer o feminismo a partir da ideologia anarquista –, que recusa a participação direta dos homens. Aos eles é permitido participar como grupo de apoio. Segundo Encarnacion, "*neste grupo os homens são separados, estão, mas não estão, entram como grupo masculino de apoio*" (op. cit.:19). O grupo Mulheres pela Anarquia é resultado, portanto, da confluência de

vários fatores, e seu objetivo, entre outros, é dar sustentação às ações educativas antimachistas.

Mas, além dos fatores explícitos que serviram para justificar a criação de um grupo feminista e do qual os homens não podiam participar, ele desempenha também um outro papel, que é o de dar e manter a visibilidade internacionalista da Paidéia, que ficou perdida com a saída não só de Javier e Manolo, mas também de Encarnacion. E, neste particular, deve-se entender o importante papel que Encarnacion desempenhava para a sustentação da Paidéia, tanto econômica quanto na visibilidade que lhe dava.

Encarnacion, por trabalhar na educação de adultos (EPA), interferia[63] numa faixa significativa da população de Mérida, de Badajóz, da Extremadura e de toda a Espanha. A Espanha pós-franquismo é um país cuja população adulta é em grande parte analfabeta. Contra este analfabetismo luta o Estado espanhol, com o apoio do sindicato dos professores, que tem ligações com o Movimento de Renovação Pedagógica. A região da Extremadura, onde se localiza Mérida, é uma das regiões mais pobres da Espanha não só financeiramente, mas também no que diz respeito a escolarização.

Maria Jesus Checa Simo, Pepita e Encarnacion viam esta necessidade educacional como uma grande possibilidade de investimento pessoal. Para Encarnacion, a possibilidade estava na alfabetização deste contingente; para Pepita, na correção das injustiças e, tal qual Encarnacion, na possibilidade de trabalhar com as pessoas marginalizadas; Maria Jesus percebeu a possibilidade de ascensão política.

Nas diferentes formas de atuar sobre a carência de escolarização da população analfabeta, gesta-se uma interferência política institucional que dá origem a um trabalho de alfabetização unindo a Paidéia ao EPA e às políticas públicas de alfabetização. Maria Jesus, já eleita "conselheira"[64] de Mérida e atuando na pasta da Educação, empresta apoio logístico (estrutural e financeiro), para que Encarnacion encabece um movimento em prol da alfabetização de mulheres analfabetas (que representavam a grande maioria do

---

[63] E interfere, pois ainda realiza este trabalho.
[64] O equivalente, na estrutura política brasileira, a vereador

universo dos adultos analfabetos). Para levar a efeito a empreitada, Encarnacion busca em Pepita, e através dela na Paidéia, o suporte pedagógico necessário para esse trabalho. A Paidéia torna-se responsável pela execução das ações planejadas por Encarnacion e que foram deflagradas por Maria Jesus, conselheira municipal.

Com esta conjunção de esforços lucra a Paidéia, que capitaliza não só financeiramente, através dos salários que os participantes recebiam e que serviam para aumentar o ingresso financeiro[65], mas também porque tem a possibilidade de dar-se a conhecer e, assim, ter visibilidade. Lucra Maria Jesus, que passa a capitalizar politicamente, tanto que a sua carreira ascende num velocidade assustadora, conseguindo eleger-se para o Senado.

Nesta aliança política, Encarnacion passa a desempenhar um papel preponderante, pois é ela quem congrega as mulheres em torno do projeto de alfabetização. De coordenadora municipal, quando o projeto de alfabetização estava restrito ao âmbito do município de Mérida, ela se torna coordenadora da região da Extremadura, quando Maria Jesus consegue, já como senadora, institucionalizar o programa de alfabetização de adultos com verba própria e recebe indicação para que seja coordenadora nacional do programa. Encarnacion, decepcionada com o que considera manipulação política, abre mão do cargo em favor de outra pessoa.

Este seu ato gera frustrações na Paidéia e em Maria Jesus, porque representa a desativação dos instrumentos que lhes permitiam capitalizar financeira, social e politicamente. Segundo depoimentos de Encarnacion, ela desiste do cargo tanto de coordenadora da Extremadura quanto de coordenadora nacional, na assembléia onde deveria ser confirmado seu nome por cerca de aproximadamente 700 participantes. Só nesta época percebeu o quanto estava sendo usada, principalmente por Maria Jesus; o quanto estava fortalecendo-a politicamente com o seu trabalho e o quanto estava sendo explorada.

---

[65] Os professores da Paidéia que atuavam como monitores de alfabetização, sob a coordenação de Pepita, revertiam integralmente seus salários para a escola. Juntamente com os demais ingressos financeiros, serviam para pagar as contas e para repartir o restante, a título de salário, entre os demais participantes.

E foi por perceber que a Maria Jesus só interessava o poder que adquiriu com o movimento de alfabetização de mulheres, que, na assembléia que a ratificaria como coordenadora nacional, apresentou o nome de outra pessoa. Segundo ela,

> *[...]ninguém entendeu nada, todos na assembléia esperavam me eleger coordenadora nacional e eu chego e digo não..., a coordenadora deve ser a fulana... Enfim, votaram na fulana e eu me retirei da coordenação. Foi a forma que eu encontrei para não continuar a ser usada.* (Encarnacion, transcrição fita nº23:9)

Esta atitude não só não foi aceita por Maria Jesus e pelas pessoas da Paidéia, como ensejou verdadeira recusa a sua pessoa, inclusive de Javier, seu ex-companheiro, que, quando sai da Paidéia e cria, juntamente com Manolo, o Ateneu Libertário de Mérida, não a convida para dele participar. Recusa de Maria Jesus, que perde o apoio de seu eleitorado – portanto, poder –, e o apoio interno do partido, levando-a a perder as eleições seguintes. Recusa de Pepita e, por conseqüência, de toda a Paidéia, porque perdem a projeção social e o aporte financeiro suplementar. O resultado desta rejeição que Encarnacion sofre é o seu total isolamento em Mérida. Passados cinco anos destes episódios, quando a encontramos, confessou-nos que era a primeira oportunidade que tinha para falar sobre os fatos.

Assim, diante da saída de Javier e Manolo, que representavam a visibilidade internacional da Paidéia via CNT, e da saída de Encarnacion do movimento de alfabetização, que permitia a visibilidade nacional, o grupo Mulheres pela Anarquia surge também para preencher esta lacuna.

Encarnacion, ao falar sobre o trabalho que desenvolvia na escola, recorda que os *cadernijos*, as fichas, o material didático, tudo era confeccionado pelos adultos do coletivo, quer em suas casas ou na Paidéia, quando se reuniam "*todos juntos, todas as tardes, para gerar o material*" (op. cit.: transcrição fita nº 18:25).

Segundo ela, foi um momento muito rico, quando eram planejados e experimentados novos materiais, novas ações e, à medida que davam certo, institucionalizavam-se. Foi o que aconteceu com a sistemática das assembléias de exposição e a assembléia geral, enquanto fórum de discussão e deliberação da escola:

> *Olha, as primeiras ações marcaram de alguma maneira. Elas irromperam desde a espontaneidade e a liberdade. E se observa o que vão desmanchando, o que vão fazendo e, segundo o que vão fazendo, se vai criando, ou seja, se reúnem e vão decidindo o que vão fazer... e surge a assembléia. Mas a assembléia se institui depois que se gerou. Outro exemplo: se vê que esta pessoa, quando faz este trabalho, poderia expô-lo aos demais; a primeira vez que expõe como ato espontâneo e se vê que isto beneficia... Logo isto estabiliza e se tem as assembléias de exposição.* (op. cit.:25)

Para ela a novidade da Paidéia "*era a fundamentação pedagógica e psicológica*". Por isso acreditava que, nestes aspectos, a Paidéia não deveria mudar. Para ela,

> *[...]a questão está na outra parte da convivência. Ou seja, a falha está na questão da ideologia, que se disse que se estava pelos princípios anarquistas: o respeito, o apoio mútuo, a liberdade individual, a coletiva, a resolução de conflitos pelo diálogo... tudo. Com as crianças, durante um período, se procedeu assim, porém até uma determinada idade. E com os adultos não se levou a prática.* (op. cit.:26)

Neste sentido, continua ela,

> *[...]o projeto parou, se deteve na investigação ideológica. Se tivéssemos seguido na investigação ideológica, teríamos dado o salto e a crise teria se resolvido, da mesma maneira que a teoria dizia. Mas se separou da investigação psicológica. Penso que foi assim.* (op. cit.:27)

Encarnacion, em seu depoimento, refere-se aqui à separação que a prática educativa efetivava. A observação da Paidéia mostra a existência de dois projetos distintos: um de cunho marcadamente psicológico, que é o projeto de Pepita, e outro de caráter ideológico, que é o de Javier. A não-compreensão dos adultos da existência destes dois projeto, que poderiam e deveriam ser levados num único projeto, acabou ocasionando o conflito de 1995. É isto, na verdade, que Encarnacion já intuía e sobre o que já ensaiava análises, quando falava que não se seguiu na investigação ideológica, isto é, a própria Paidéia dicotomizou-se entre uma ideologia e uma psicologia.

A existência desta dicotomia levou ao confronto, entre outros motivos, porque Pepita nunca acreditou na possibilidade de mudança do adulto e, por isso, não podia conceber que o processo educativo na Paidéia não fosse unicamente um processo educativo para as crianças, mas também o fosse para os adultos. Estes também iam educando-se e

modificando-se tanto psicológica quanto ideologicamente, na medida em que o processo que viviam servia também para resolverem suas próprias questões. Isso ocorria através do diálogo na busca do consenso para as questões tratadas, na busca da resolução dos conflitos no próprio processo, olhando para as suas próprias dificuldades e para a forma de superá-las.

Outro ponto que se levanta para as questões das crises internas da Paidéia diz respeito à contradição entre o desenvolvimento da autonomia das crianças, via ação didático-administrativa, e a ação e interação entre os adultos, que evidenciam sua dependência de Pepita. A proposta tinha por base a autogestão, contudo todos, ao se referirem ao projeto pedagógico da Paidéia, falam do projeto como “o projeto da Pepita”, não como o **seu** ou o **nosso** projeto.

Para Encarnacion, esta contradição não foi e continua não sendo percebida na escola. Ela própria confessa que só agora se dá conta. Justifica esta dependência nas ações e decisões como decorrentes da dependência afetivo-emocional de cada um que se vinculava à figura de Pepita. Percebia esta sujeição como uma compensação de suas carências, para que pudessem, pela participação no coletivo, ter a sensação de estarem recebendo atenção, afeto ou alguma forma de valorização.

Isto concorria para a impossibilidade de a maioria dos adultos da Paidéia manifestarem-se e afirmarem-se enquanto pessoas livres, com opiniões e pensamento próprios, fato que se opõe frontalmente ao projeto educativo de desenvolvimento da autonomia. Como Pepita não acreditava no processo de modificação do adulto, ela entendia que o adulto da Paidéia apenas deveria ser um instrumento a serviço do projeto, isto é, a serviço do desenvolvimento da autonomia das crianças, ainda que eles próprios não fossem autônomos ou não pudessem exercer sua própria autonomia. Isto justificava para Encarnacion o fato de Pepita não considerar as opiniões dos demais adultos da Paidéia e fazer valer apenas o seu pensamento, a sua verdade.

Esta dependência afetiva de Pepita, que existia em praticamente todos os adultos da Paidéia, evidenciava-se pela constante necessidade de aprovação que manifestavam, o que também os impedia de exercerem a sua autonomia intelectual. Piaget

(1988) já advertia, neste sentido, sobre o perigo da formação da moral heterônoma na criança, que, tendo o adulto como referência de fonte de verdade, corre o risco de desenvolver-se tendo sempre a sua verdade, ou melhor, a reflexão própria sobre as verdades, atrelada e condicionada à verdade do outro, à verdade de quem considera "adulto". E na Paidéia, pensando segundo Piaget, podemos afirmar que Pepita representava o papel do adulto, portanto, da verdade que todos deveriam seguir.

Assim, o mecanismo da dependência afetiva estendia-se à dependência intelectual, que inviabilizava a interferência individual dos componentes do coletivo no processo pedagógico, o que justifica as referências de que o projeto pedagógico da Paidéia era "o projeto da Pepita". Em outras palavras, a dependência afetivo-intelectual não permitia que se considerassem também autores do projeto que construíam na prática, possivelmente porque isto se constituiria numa "afronta ao mestre", ao "criador".

O "processo de infantilização"[66] (Guattari,1982), que leva ao submetimento e à subserviência ao pensamento de Pepita, equivale, em seus resultados, a uma versão moderna da "servidão voluntária" da qual já nos falava, no século XVI, Etienne de la Boétie (1987). O resultado destes mecanismos é a incapacidade de o indivíduo reagir de forma adulta a situações adversas. Foi o caso de certo professor que, prestes a ser demitido por sugestão/decisão de Pepita, porque com ela entrara em atrito, literalmente desequilibrou-se, tendo que ser assistido por especialistas. Só conseguiu retornar à vida cotidiana após reassumir as suas atividades e receber o "perdão" de Pepita.

Outro episódio é o da própria Encarnacion. Quando argüida sobre suas razões para continuar em Mérida, já que todos os seus laços de amizade estavam rompidos e que se encontrava totalmente isolada (até porque sua única filha atualmente mora e estuda em Salamanca, e ela própria viaja para lá para cursar a faculdade), reconheceu, estupefacta, sua realidade. Não sabia por que continuava em Mérida. Provavelmente porque "*precisava*

---

[66] Afirma Guatari que as crianças não são infantis, mas sim que são infantilizadas pelos adultos, através da educação, para que a eles se submetam.

acompanhar o que acontecia na Paidéia", possivelmente, também esperando o "perdão" e ser chamada de volta.

Mendel e Vogt (1975) ajudam-nos a entender o comportamento observado na Paidéia. Para eles, a "fragilidade humana", que gera a dependência afetiva, tem sua origem na relação mãe-filho pela dependência biológica do bebê, que necessita do "alimento" materno, condição de sua sobrevivência. A transformação da dependência biológica em afetiva pode ser exemplificada através, principalmente, dos cuidados e do ato de alimentação. Conforme Jensen (1993:10),

> *A criança necessita, para sua sobrevivência, do leite materno. A mãe, junto com o ato de amamentar, tanto pode passar afeto, segurança, como sensação de rejeição, através do toque corporal. Desta forma se estabelece uma comunicação entre mãe e filho, entre adulto e criança, cujos reflexos se estendem ao longo da vida.(...) Assim, a mãe representa o estímulo social que fornece a estimulação sensorial para o bebê através de seus carinhos, afagos, sua presença, seu jeito de falar e brincar. A privação destes estímulos sensoriais tem efeitos graves no desenvolvimento social da criança. As experiências pelas quais o bebê passa em contato com o corpo de sua mãe, constituem seu meio primário e fundamental de comunicação, sua primeira linguagem, sua primeira forma de entrar em contato com outro ser humano.*

Esta dependência, inicialmente biológica, gera dependência afetiva pelo processo de internalização da idéia de que sua vida depende do adulto (mãe). Assim, mesmo superando as condições de dependência biológica iniciais, permanece o sentimento de fragilidade, que a manterá dependente da figura da mãe, ou do adulto, impedindo o exercício de sua autonomia

Este mecanismo de dependência, que se torna mútuo, faz com que a mãe, através de mecanismos diversos como, por exemplo, de superproteção, retarde o desenvolvimento da autonomia da criança. Este é um processo de dupla mão. Ao mesmo tempo em que a mãe, pela vinculação afetiva, condiciona o filho a sua dependência, também este aprisiona a mãe pelo caráter afetivo que demanda. Estabelece-se, portanto, pela vinculação afetiva, mecanismos autoritários recíprocos entre mãe-filho.

Estes pressupostos de Mendel e Vogt (op. cit.), para justificar a dependência afetiva, tornam-se mais claros, se os relacionarmos a autores como Gregory

Bateson, Ronald Lang e David Coopper, do grupo da antipsiquiatria da Universidade de Palo Alto da Califórnia-EUA. Através dos estudos por eles realizados, formularam a teoria do "duplo vínculo".

Segundo Jensen (1993:25),

A importância deste trabalho acerca da teoria do duplo vínculo reside na análise e reconhecimento da influência das comunicações não-verbais na interação familiar que contrariam a natureza do ser humano. Os pais, de uma forma geral, querendo o melhor para seus filhos, os duplo-vinculam, submetendo-os à sua vontade. Os filhos, que amam seus pais, por medo da perda do seu amor, acabam por agir segundo seus padrões, abdicando das suas vontades, muitas vezes sem nem mesmo descobri-las. Assim, numa cadeia, reproduzem-se as interações e comunicações paradoxais que levam as pessoas a se submeterem ao meio social e familiar. A confusão mental criada pela dupla vinculação impede o autoconhecimento e a potencialização do seu ser original e único.

Como o próprio termo indica, o duplo vínculo caracteriza uma dupla comunicação que produz ligação dupla entre comunicador e comunicando, estabelecendo uma oposição entre os comunicados. Ocorre, quando se afirma e nega ao mesmo tempo, tanto a nível verbal (num único canal), como a nível verbal e gestual (dois canais de comunicação ao mesmo tempo).

Exemplificando: se a mãe ou o pai afirma que está contente, sem conter as lágrimas, quando um filho comunica que vai morar sozinho, está fazendo duas comunicações. Ao mesmo tempo que comunica alegria pela sua independência, afirma, pelas lágrimas, que isso o faz sofrer. É uma forma de comprometer sua liberdade chantagisticamente. Ainda no mesmo caso, pode concordar com a pretensa liberdade do filho, mas recomendar que fale com muito jeito com seu pai, devido a problemas de saúde, etc.. No caso brasileiro, o "tudo bem", com uma entonação de voz ameaçadora ou resignada, é o exemplo clássico de duplo vínculo.

Para Freire (1988:184),

[…]o duplo vínculo se caracteriza como o instrumento de poder mais eficaz e atuante para a domesticação das pessoas nas sociedades autoritárias. Seu poder deriva fundamentalmente do fato de ser usado nas relações familiares, sempre associado ao sentimento mais poderoso na vida humana: o amor. Assim, além do medo à violência física que pode produzir a dor e a morte, a sociedade autoritária dispõe ainda da chantagem afetiva e do duplo vínculo como armas mais poderosas quanto maior e mais necessário for o amor que une pais e filhos.

Portanto, é na possibilidade de dar e retirar afeto de forma sutil e camuflada que se estabelece o duplo vínculo.

A comunicação contraditória, que é percebida pela "*inteligência emocional*" (Bergson, 1994) do indivíduo, tem o objetivo de atingir o duplo-vinculado no seu caráter afetivo-emocional, submetendo-o à vontade não explícita do outro. Isto gera um profundo estado de confusão mental no indivíduo, pois o impede de saber com certeza que sentimentos ele desperta no outro ou como este outro espera que ele se comporte. A este respeito observa Cooper (1977:62-3):

> *À semelhança do que ocorre com o ensinamento em geral de controles sociais, isto se consegue pela implantação de sentimento de culpa na pessoa: a espada de Dâmocles que tombará sobre a cabeça de todo aquele que preferir as suas próprias escolhas e as suas próprias experiências às prescritas pela família e pela sociedade em geral.*

A ambigüidade da comunicação em todo duplo vínculo ocorre porque há falta de sinceridade, ausência de objetividade, intenção chantagística e autoritária associada ao sentimento, ao afeto, a quem se atribui e reconhece "valor" ou "autoridade". Assim, o autoritarismo é mais efetivo e eficaz quando veiculado de forma a não ser percebido como tal. O autoritarismo que se explicita em ações claras é um autoritarismo que pode ser rechaçado, contestado, rejeitado, enfim, enfrentado por quem o sofre, o que não acontece quando as ações não são explícitas e claras. Este processo de dominação através da dupla vinculação é, sobretudo, sutil, porque nem todos conseguem perceber que em gestos simples, como um olhar de aprovação, quando a ação corresponde ao desejado, ou um olhar de desaprovação ou o não-olhar, quando a ação é contrária ao desejado, é que ele se efetiva.

Pudemos observar estes mecanismos de dominação não só no cotidiano da Paidéia, como também nos depoimentos dos ex-alunos. Eles afirmam que, nas assembléias, Pepita não mandava explicitamente, mas mandava implicitamente, controlando as votações e as falas, e que fazia isto através do olhar (controlador) ou pelo fato de as crianças esperarem que ela levantasse o braço para votar, para poderem segui-la no voto.

Mesmo para quem assumia posições contrárias às de Pepita, o duplo vínculo se efetivava através de ações simples como não receber resposta ao cumprimentar, ou a resposta ser dada sem olhar para a pessoa, ou olhando para o lado, ou ainda a resposta ser dada de forma seca, impessoal. Enfim, são atitudes que permitem ao sujeito "sentir" que está sendo rejeitado ou punido pela pessoa a quem atribui valor e autoridade, ainda que não possua nenhum dado explícito desta rejeição. Na Paidéia, incontestavelmente, Pepita era a depositária deste valor que todos lhe outorgavam, daí o comportamento autoritário de dupla vinculação que exercia. Também Javier, em seu depoimento, quando nos alertava para que prestássemos atenção às crianças e a elas perguntássemos sobre "quem mandava na Paidéia", intuitivamente apontava para esta forma autoritária e disfarçada de mando exercida por Pepita.

Encarnacion, em seu depoimento, ainda que sem o saber, explicita estes mecanismos de poder e esta dependência afetiva a que estavam sujeitos, quando afirma:

> *[...]sei que sou capaz de estar só, mas nesta época me sentia muito melhor no grupo. Então muitas vezes, por te sentires melhor no grupo, te submetes. De alguma maneira não tínhamos a auto-estima suficiente para discutirmos de igual para igual as coisas.* (Transcrição fita nº 23:28)

Esta dependência estava de tal forma entranhada nos integrantes do coletivo, que em nenhum momento nenhum dos participantes julgou-se manipulado pela vontade de Pepita, que desta forma passou a exercer o poder na escola. Era tal a "naturalização" e "assunção" deste poder que Encarnacion confessa:

> *Eu pensava como toda a gente pensava, isto é, pensávamos da mesma maneira e não podíamos imaginar que houvesse uma pessoa que estivesse manipulando. Não me cabia na cabeça que tinha uma pessoa que mandava, porque mandávamos todos. Minha visão não era de hierarquização, mas sim que era porque ela é quem tinha mais estudo e mais conhecimento.* (Op. cit.: 29-30)

Para Encarnacion, esta visão do "*locus* do poder" a partir de Pepita ficou evidente na reunião que resultou na ruptura de 1995, quando Maria Jesus afirma que o projeto era de Pepita e que os demais deveriam executá-lo, não lhes cabendo fazer alterações.

O resultado deste conflito foi a proposta de separação da Paidéia em duas escolas, formulada por Concha, com o aval de Maria Jesus e Pepita. Tal proposta tinha por pressuposto básico que Javier e seu grupo queriam o poder na Paidéia. Depreende-se, portanto, que havia uma luta pelo poder entre os dois grupos e que isto era evidente para o grupo liderado por Pepita, tanto assim que sugeriram a divisão da escola. Para Encarnacion,

> *[...]o medo de Pepita era de que alguém pudesse lhe tirar o poder de determinar as ações na escola. Então, ao propor que há duas linhas e ao propor a divisão, se os que se foram ficassem ali, demonstrariam que realmente queriam o poder. Entretanto, se te vais embora, demonstras definitivamente que quem estava equivocado eram eles; que não se queria o poder de Paidéia. Pois então nos fomos. O que se queria era discussão, para quem souber analisar, é claro! É triste a coisa!* (op. cit.:41)

Javier[67] tinha uma livraria em Mérida. Anarquista militante desde os quinze anos, era ligado a grupos anarquistas, à CNT, ao Ateneo Libertário. Conta que o que mais lhe chamou a atenção no material de divulgação sobre a Paidéia foi sua proposta de ser um lugar onde "*as crianças pudessem ser felizes*" (Javier, transcrição fita nº13:1). Esta possibilidade lhe chamou a atenção e o moveu no sentido de conhecer as pessoas responsáveis por tal "ousadia".

Conheceu Pepita, Concha e Maria Jesus, que nesta época ainda trabalhavam na escola estatal. Num primeiro momento, através de Pepita, tomou conhecimento não só da sua experiência em Fregenal de la Sierra, mas também da proposta do projeto educativo da Paidéia. O encanto pelo projeto fez não só que levasse seu filho Davi à escola, mas que com ela se comprometesse enquanto pai, ajudando em tudo que fosse possível, tanto na aquisição de livros, já que era livreiro, quanto no auxílio da limpeza todos os dias, aos finais de tarde, quando fosse buscar seu filho.

Foi nesta condição de pai que participou da primeira crise de relações no interior da Paidéia em 1979, quando as três professoras contratadas para o trabalho com as crianças foram demitidas. Lembra que esta decisão foi necessária, sobretudo porque o trabalho por elas desenvolvido não correspondia à expectativa do projeto educativo. Avalia que o desempenho insuficiente era decorrente do fato de terem que aplicar um projeto de cuja elaboração não participaram e que talvez até desconhecessem ou do qual discordavam.

Instalada a crise, confessa que naquele momento chegou a pensar, juntamente com outros pais e professores, em fechar a escola. Contudo, ele, como pai interessado na continuação do projeto, reuniu os demais pais, para, junto com Pepita, Concha e Maria Jesus, pensarem em alternativas para a solução do problema. Foi quando sugeriram que Pepita, que era a autora intelectual do projeto, pedisse licença junto à escola estatal para trabalhar diretamente na escola. Sugeriu-se que Júlia-Maria, mãe de Diana e também professora do Estado, e José Júlio, simpatizante do projeto e igualmente professor

---

[67] Javier e Manolo foram entrevistados na segunda semana de nossa estada em Mérida. Seus depoimentos foram gravados em quatro fitas.

da rede estatal, também solicitassem licença para trabalharem na Paidéia. Assim, em substituição às três professoras que haviam sido demitidas, assumiram as atividades na escola Pepita, Júlia e José Júlio, conhecido por Pepe.

Poder econômico x economia libertária:

Mais tarde, em 1984, os pais, como medida para garantir este novo momento e as novas necessidades da Paidéia, fundaram uma cooperativa[68]. Salienta Javier que

> *A cooperativa tinha uma função econômica e também, de certa forma, decisória. Tinha uma função econômica que era arrumar o dinheiro necessário para montar a escola, para poder manter os salários num momento determinado e os investimentos que se fizera, ou seja, tu, por seres cooperativista, não quer dizer que tu recebes benefícios, ao contrário, pões dinheiro, ou seja, ser membro da cooperativa era por uma cota mensal de dinheiro para o apoio da escola, ou seja, o cooperativista tinha sua cota de dinheiro e tu pagavas tua cota mensal e com esse dinheiro se pode comprar este centro, este terreno, toda a maquinaria da cozinha, etc.* (Javier, Transcrição fita nº13:14)

Afirma Javier que a cota de contribuição mensal para cada cooperativado era de 25.000 pesetas, que foram destinadas para o pagamento do empréstimo bancário realizado no valor de vinte milhões de pesetas, que foi feito para comprar o atual local onde hoje está a Paidéia, para reformar o prédio, comprar os equipamentos necessários e construir outro prédio[69]. Afirma que o empréstimo só pôde ser pago porque havia este aporte financeiro mensal dos cooperativistas. Este empréstimo foi contraído para ser pago em dez anos e, tão logo terminou o pagamento, eclodiu a crise com a conseqüente saída sua e de outros cooperativados que comungavam das mesmas idéias. Contudo, reafirma ele, todos os cooperativados contribuíram com igual importância ao

---

[68] Sociedade Cooperativa Limitada de Enseñanza “Anomia”.

[69] Algumas das informações prestadas por Javier diferem das encontradas nos arquivos que a pesquisa reuniu. Entre elas, as referentes ao montante do empréstimo contraído para financiar a compra da propriedade do Prado Viejo e da contribuição mensal dos associados. Os dados mencionados nos arquivos constam do relatório desta pesquisa.

longo dos anos. Quem eventualmente não podia pagar integralmente a sua cota mensal pagava circunstancialmente menos e, quando podia, completava o que havia faltado no pagamento da cota anterior.

A cooperativa passou a ser formada por vinte e um associados, dezesseis associados pais e cinco associados ex-alunos, além das sete fundadoras. Mesmo as pessoas que entraram posteriormente integralizaram o mesmo valor dos associados fundadores, ainda que parceladamente. É enfático ao afirmar que "*ninguém pôs mais* (dinheiro) *que ninguém na cooperativa. Todos aportaram igual valor*" (op. cit.:16). O que acontecia, continua ele "*é que pessoas, como Maria Jesus, que trabalhava fora, como Manolo, Concha, Tereza e outras que tinham mais dinheiro, adiantavam para a cooperativa, emprestavam, mas depois a cooperativa lhes restituía seu dinheiro*" (op. cit.:16).

Javier e Manolo[70] explicam que, desde a fundação da cooperativa, sempre houve duas contas, duas contabilidades na escola: uma da cooperativa, cuja receita provinha das cotas de contribuição mensal dos associados e cujo destino era, prioritariamente, o pagamento do empréstimo bancário; e outra, da escola, cuja receita provinha do pagamento das mensalidades dos pais dos alunos e que se destinava ao pagamento dos salários dos professores e das despesas da escola como material didático-pedagógico, com alimentação das crianças e manutenção e conservação da escola (reparos, pagamento de água, luz, gás, impostos, etc.). Eventualmente, quando a contribuição dos pais era insuficiente para cobrir estas despesas, a cooperativa repassava dinheiro para a escola para cobrir a falta financeira.

Ambos explicam que, apesar do fato de a cooperativa não mais ter-se reunido após a crise de 1995, ela continua existindo juridicamente. Contudo, ressaltam que por eles – e acreditam que esta seja também a forma de pensar de todos os oito cooperativistas que saíram da escola em 1995 – as pessoas que hoje permanecem na escola

---

[70] Manolo, Manuel Francisco Rodrigues Garcia, ingressa na Paidéia em 1987, através de Tereza, mãe de Rebeca. Logo se torna amigo e companheiro de Javier e passa a com ele a se dedicar à Paidéia e à militância na CNT.

podem decidir livremente sobre os destinos da cooperativa. A eles não move nenhum sentimento de posse sobre os bens dos quais a cooperativa é proprietária e, por extensão, os cooperativados, até porque, argumentam, segundo os estatutos, no caso de venda do atual patrimônio, o dinheiro deve ser empregado na construção, aquisição e/ou promoção da educação libertária, isto é, não pode ser usufruído individualmente pelos cooperativados. Ou seja, em caso de dissolução da cooperativa ninguém pode beneficiar-se financeiramente, não se poderá dividir o dinheiro apurado de uma possível venda ou desapropriação[71] da escola.

Javier tem claro que a forma de cooperativa que foi dada à associação foi apenas uma contingência legal, pois, na verdade, ela sempre funcionou de forma autogestionária. Ainda que, continua ele,

> *[...]eu, como cooperativista, se quisesse, poderia recorrer aos argumentos do Estado, aos juízes, etc., para assegurar meus direitos como cooperativado, porém não vamos fazê-lo, ninguém de nós, porque não temos este pensamento, pois... há uma coisa fundamental que vou dizer: eu creio que nunca se fez, nunca se teve a intenção de se ganhar dinheiro com a cooperativa, não creio, tampouco, que as pessoas que estão lá tenham esta idéia, não se fez a cooperativa com o fim de investimento, eu creio que todos nós fizemos desinteressadamente, ou melhor, interessados na educação.* (op. cit.:18)

Manolo crê que o espírito das pessoas que estiveram na cooperativa tem sido

> *[,,,]totalmente generoso... quem pensa outra coisa, está desde logo mal da cabeça. Todas as pessoas que passaram pela escola deram tanto, foram tão generosas, que nenhuma delas pensou em lhe fazer mal. Todos querem que ela continue existindo e todos que passaram por ali tem este sentimento, ou seja, ninguém vai utilizar-se de qualquer legalismo de uma formalidade para prejudicar a escola.* (op. cit.:18)

Para eles, a generosidade na sustentação do projeto educativo fez com que todos os participantes da cooperativa, além de pagar sua contribuição mensal,

---

[71] Segundo se apurou, há um projeto da Prefeitura de Mérida (*alcadia*) de desapropriar a área da escola para a construção de uma auto-estrada. Como, pelo crescimento da cidade, a área da escola – que era considerada rural quando foi adquirida – passou a urbana, ela hoje possui uma valorização financeira muito maior do que quando foi comprada.

pagassem ainda a mensalidade de seus filhos que freqüentavam a Paidéia e, salienta Manolo, o pagavam integralmente, tal qual os demais pais das demais crianças que não pertenciam à cooperativa, sem regatear, sem solicitar descontos na contribuição. Isto porque, afirma ele

> *[...]o dinheiro dos pais era para o funcionamento da escola, ou seja, para as pessoas que trabalhavam na escola. Se um pai era cooperativista e se tinha seu filho na escola, pagava o mesmo que os demais, isto é, pagava a cota da cooperativa e pagava a parte referente a mensalidade de seu filho, igual à dos outros pais. Não tinha desconto porque era cooperativista. Como, por exemplo, Victor, que tinha três filhos na escola e era o presidente da cooperativa. Ele pagava os recibos mensais de seus três filhos mais a cooperativa.* (op. cit.:19).

Javier e Manolo analisam que este espírito anarquista da organização existia na cooperativa, ainda que não existisse nos cooperativistas, porque nem todos os participantes eram anarquistas. Mas todos desejavam um outro projeto educativo. Lembram eles:

> *Eu acredito que existiam pessoas que não entendiam a cooperativa como algo libertário. Algumas pessoas entendiam a cooperativa de um outro ponto de vista. Por exemplo: Maria Jesus Checa é socialista, não é anarquista, logicamente crê nas hierarquias e na autoridade de um partido, etc., é uma concepção diferente; então, claro, entende a cooperativa, a entenderá de outra forma. Quanto à forma de funcionamento da cooperativa, sempre se procurou que ela funcionasse libertariamente, com muitas discussões, com muitas formas diferentes de ver as coisas... porém eu creio que Maria Jesus vá mais por uma escola elitista. Já Concha, eu creio que ela não tem nenhum projeto de escola, eu creio que Concha apóia pessoalmente a Pepita como algo de amizade pessoal ou de carinho; Victor, por outro lado, que foi presidente da cooperativa, o era simplesmente por seus filhos, para que tivessem uma educação que pudessem ser felizes; ou seja, cada pessoa tinha motivações distintas.* (transcrição fita nº 16:29)

Tanto a organização da cooperativa quanto a da escola buscavam uma estrutura libertária. Na questão dos salários, Juanita, que era a funcionária da limpeza, recebia proporcionalmente o mesmo salário dos professores. Contudo, se o fato da contratação da faxineira com igual valor de salário mostra o caráter libertário, por outro lado aponta uma contradição, pois institucionaliza a divisão do trabalho e também nega o status de participação nas instâncias deliberativas e decisórias da escola, visto que a

faxineira jamais participou de uma assembléia. Ela apenas cumpria estritamente seu horário e suas funções, sem imiscuir-se em discussões da escola e/ou cooperativa.

Javier já detectava esta contradição, quando afirma:

> *[...]quanto à faxineira, aí tivemos... penso que foi algo... que foi uma autocontradição, ou seja, a divisão do trabalho, mínima, porém há um campo onde se divide o trabalho, ou seja, o que se faz é contratar uma pessoa, contratada conforme a legislação vigente, conforme os convênios trabalhistas, ou seja, se contrata um tempo parcial e se paga um salário e esta pessoa, a única coisa que faz é limpar. É uma contradição, porque se poderia pensar que a faxineira estava lá para nos aliviar deste trabalho, já que fazíamos por tantos horas outro trabalho, porém eram contradições... contradições que nós, libertários, tínhamos que assumir... Contradição que vai no sentido da divisão do trabalho, vai no sentido de que contratar uma pessoa que se dedica exclusivamente a limpar e que te libera de uma tarefa um pouco mais ingrata e te dá mais tempo para dedicar-te a outras coisas...* (op .cit.:21)

Mesmo não tendo soluções práticas que a situação exigia dentro do espírito libertário, tinham clareza de que a forma adotada não era a mais coerente com a perspectiva teórica.

No momento da fundação da cooperativa, a escola contava com aproximadamente vinte e três ou vinte e quatro crianças, e os maiores, cinco ou seis crianças, entre eles Davi, tinham nesta época 6 ou 7 anos e estavam já nos primeiros anos do EGB; as demais, a maioria, eram crianças menores, ainda no pré-escolar.

Javier permaneceu na condição de participante ativo da escola, enquanto pai, até o ano de 1984, quando lhe foi pedido que deixasse a livraria e passasse a dedicar-se exclusivamente à escola, pois era necessária outra pessoa para o trabalho com as crianças. Lembra que foi uma decisão difícil, pois gostava da função de livreiro, mas também gostava do trabalho que desenvolvia na Paidéia. Ele precisou de alguns meses para resolver o dilema, até que se decidiu pela escola. Segundo suas palavras:

> *[...] e me pediram que passasse a trabalhar na escola, que deixasse a livraria e entrasse na escola. Eu passei durante alguns meses... a mim interessava... porque eu, como anarquista, sempre considerei a educação a base para a transformação social, e depois, pessoalmente, gostaria muito de trabalhar com crianças. Me ofereceram trabalhar, e eu queria um tempo para arrumar os assuntos da livraria ... me apressaram ... vá e comece a*

> *trabalhar na escola. Estamos falando do ano ... memória de datas é difícil lembrar ... porém Davi tinha ... pela idade do meu filho é por onde me guio, teria 8 ou 9 anos, seria 1984 ou 1985, eu estava na cooperativa desde o seu início, porém na escola, comecei a trabalhar na escola nesta data e nela fiquei por dez anos, dez anos nos quais aprendi muito de pedagogia. (transcrição fita nº 15:3)*

Atribui este seu aprendizado sobre pedagogia às crianças e a Josefa, que considera uma grande pedagoga. Na Paidéia, sempre buscou atuar no sentido de projetá-la para fora de seus muros. Considera que, quando começou a trabalhar lá, a escola era muito fechada ao grupo de professores e pais, e foi a partir de sua entrada que a Paidéia começou

> *[...]a sair, a dar palestras por aí afora, foi quando começou a publicar os livros[72], começou-se a fazer um trabalho de divulgação do pensamento que se desenvolvia na escola, de divulgação da experiência da escola.*(op. cit.:13)

Javier distingue claramente três Paidéias quanto aos diferentes momentos que a escola viveu. A primeira, que se caracterizou pelo trabalho das três primeiras professoras contratadas – que desconheciam o projeto e provavelmente por isso não conseguiram dar sentido às suas ações – que vai do início da história da escola, em janeiro de 1978, até novembro de 1979; a segunda Paidéia é a que começa após a demissão das três professoras e caracteriza-se pela entrada de Pepita, José Júlio e Júlia, e posteriormente os demais, até o grande conflito de 1995, que fez com que Javier e seu grupo deixassem a escola; e a terceira Paidéia é a que existe até hoje, após o conflito.

Destas três Paidéias, a que teve maior duração, até agora, foi a segunda, que existiu por 16 anos. Manolo avalia que o conflito de 1995 cinde a Paidéia, justamente quando ela estaria no ápice para realizar suas possibilidades autogestionárias. Talvez este ápice autogestionário seja o óbice da crise, pois o exercício da autogestão exige

---

[72] Publicações do Coletivo:
Intento de Educacion Antiautoritaria y Psicomotriz em Preescolar, publicado em 1981;
Paidéia: una escuela libre, publicado em 1985;
Desde nuestra escuela Paideia, publicado em 1990;
La escuela de la anarquia, publicado em 1993.

a participação de todos em igualdade de condições, não permitindo protagonismos e estrelismos individuais. De qualquer forma, para ele,

> *[...]é quando o coletivo vai crescendo e evoluindo, que eu pensava que íamos sair mais para fora, que íamos influir mais no tecido social, que teríamos mais projeção social, porque a Paidéia de certa forma sempre tem permanecido um pouco fechada... então eu pensava que teríamos que estender a Paidéia para Mérida e para fora, tínhamos muitos projetos, tínhamos um projeto de montar uma escola para professores, tínhamos o projeto de formar o Ateneo, tínhamos aí uma série de idéias para tentar abri-la, para formar um coletivo forte... pelo menos esta era a perspectiva... e servir de referência para a comunicação e produção de toda a educação libertária. Esse era um dos meus maiores objetivos e eu penso que íamos criá-los mediante a assembléia, mediante uma série de coisas... de ser mais ou menos o catalizador de muitas experiências que existem por aí, que fôssemos unindo-as, que fôssemos conhecendo-as, que soubéssemos o que acontecia no Brasil, por exemplo e com outras pessoas e outros lugares e que isto servisse realmente, que não ficasse só em projeto de uma pessoa, pois eu nunca o concebi assim, senão um projeto coletivo no qual participavam pessoas de muitos lugares, pessoas que deixaram seu lugar e que vieram para Mérida para auxiliar no projeto, pessoas que trouxeram seus filhos, pessoas que estavam estudando como, por exemplo, vocês do Brasil, porém também da Argentina, Chile, da França , enfim, de muitos lugares e que servisse para que professores e professoras que têm interesses libertários ou tenham interesse numa educação diferente viessem para cá e pudessem ficar um ano vendo, estudando, pesquisando, trabalhando. Este era o projeto que nós queríamos e para isso era necessário abrir-se e era necessário não ter medo; era necessário lançar-se a todo o tipo de coisas...* (op. cit.:22-23)

Javier, como livreiro, vendia as idéias libertárias, era um militante divulgador do anarquismo. Na Paidéia ele encontra um espaço de atuação direta e uma possibilidade de gestação de um processo autogestionário, aliado à competência técnico-pedagógica que sempre reconheceu em Pepita.

A crise de 1995 expressa a explosão das relações de poder entre duas lideranças: a psicopedagógica, de Pepita, e a político-social, de Javier. Ambos acabam assumindo o protagonismo na Paidéia, o que, para alguns, só poderia ser assumido por Pepita; para o grupo dissidente, exigia pôr em prática a política e a identificação pelo discurso de Javier e Manolo.

Para Javier, a segunda Paidéia era a das pessoas que haviam dedicado não só a totalidade de seu tempo, mas a totalidade de seus pensamentos a este projeto. Diz ele:

> *[,,,]estive relacionado à escola durante dezesseis anos, dez dos quais eu lhe dei todos os minutos. Foram dez anos sem querer buscar o protagonismo, dez anos de um projeto coletivo e dez anos de um anarquismo vivencial, não panfletário. Eu não preciso me dizer anarquista, porque o sou, poderei ser mau, poderei ser bom, porém sou anarquista.* (transcrição fita nº 16:33)

Esta convicção de Javier no pensamento anarquista, fazia-o entender o projeto educativo como um projeto anarquista; logo, posicionou-se contrário a Pepita, que em seu último livro entendia que a Paidéia deveria realizar um trabalho educativo de contramanipulação social. Para ele,

> *Olha, eu – o anarquista panfletário – eu nunca estive de acordo com a teoria de Pepita no último livro* ***A escola da Anarquia****. Eu não creio que se deva contramanipular. Essas são armas do sistema que manipulam as crianças para dar-lhes uma educação. Eu penso que, como anarquista, nunca posso educar dentro da ideologia anarquista, isto é absurdo. Eu não creio que a escola deva servir para que saiam anarquistas. Saiam como quiserem sair! Eu não o sei! Meu filho, por exemplo, tem uma forma libertária de pensar, porém jamais, estou convencido que jamais estará na CNT, por exemplo, e eu estou na CNT... E eu creio que este não é o objetivo da educação, como diríamos, humano, no sentido humano que lhe dou. Não creio que devam sair anarquistas. Saiam anarquistas, se quiserem! O que sei que gostaria é que não saíssem autoritários, ou seja, simplesmente, se não saírem autoritários, já dou por boa a educação. Eu penso que, sendo pessoas curiosas, solidárias, não autoritárias, esta é a aspiração da educação que eu pretendo e que creio que é o máximo que a escola possa aspirar.* (op. cit.:34)

Contrariamente Manolo pretendia que

> *[...]a Paidéia formasse pessoas lutadoras e combativas para transformar este mundo de merda, isto é o que, pessoalmente, eu gostaria que a escola fizesse e por isso eu tenho estado sempre com este objetivo, e por isso eu queria estar no Ateneo, nos sindicatos... na luta social, no compromisso social. Essa é a minha visão: que a escola deve servir para transformar o mundo, ou seja, o trabalho de muita gente unida para trocar este mundo e acabar com toda a puta merda que existe por aí espalhada. Este para mim é o objetivo da escola.* (op. cit.:35)

Manolo considera que entrou na Paidéia "*por amor e sexo*" (transcrição fita nº14:17). Ele era um jovem estudante de Matemática quando conheceu Tereza, que tinha uma filha, Rebeca, que freqüentava a Paidéia. Assim, o seu vínculo com a

escola deu-se através de Tereza, e não por ter filho freqüentando a escola, e nem mesmo por compartilhar das idéias anarquistas, até porque, lembra ele, nesta época "*tinha vínculos com pessoas e grupos trotskistas, gente de esquerda, marxistas*" (op. cit.:14).

Através de Tereza foi, pouco a pouco, freqüentando a Paidéia e, como o curso que realizava também o formaria como professor, foi-se identificando com as crianças através de atividades matemáticas que com elas realizava, através de jogos de xadrez, do qual é um aficionado. Isto foi em 1987, 88, confirma ele, ao salientar que, quando se deu por conta, estava totalmente imbuído e imerso na vida da Paidéia, que considera terem sido

> *[...]anos fantásticos, dos quais passei muito bem, muito bem na escola. Anos que, quando me ponho a olhar para trás, vejo que foram muito felizes, onde aprendi muitíssimo e dei muito de mim, sobretudo nas relações afetivas, no carinho, na amizade, no companheirismo.* (op. cit.:25)

Segundo ele, o que mais o surpreendia na Paidéia era a pouca divisão de trabalho que havia, isto é, surpreendia-o como uma pessoa podia participar de todos os aspectos, de todos os tipos de trabalho, sem se ater a uma função "especializada" que tivesse que desempenhar, como fica patente, por exemplo, numa escola organizada segundo um modelo tradicional, onde o professor fica "preso" a seu papel. Ele via a grande maleabilidade que o professor podia exercer na Paidéia e isto o surpreendia agradavelmente, em contraste com sua atuação como professor do Estado. Para ele, foi a inexistência desta predefinição de papéis que favorecia a relação afetiva do professor adulto com o aluno criança, que fazia com que professor e aluno pudessem tocar-se, beijar, abraçar. Afirma ele que

> *[...]desde que eu entrei na Paidéia, isto foi o que mais me impactou, que mais me impressionou... foi o apreço tremendo por esta organização que permitia este movimento ao professor. Foi o projeto autogestionário, e quanto a isto, eu creio que desde que eu entrei na escola eu sabia que o projeto não era totalmente autogestionário... porque totalmente autogestionário é difícil de conseguir... porém eu creio que sempre se manteve no caminho de tentar conseguir o máximo diário de autogestão, de participação... Mas a verdade é que o projeto sempre foi, de certa forma, um pouco hierárquico, porém não é uma hierarquia imposta ou uma hierarquia organizada, eu creio que é uma hierarquia que se dá nas relações pessoais, isto é, em nós, quando nos constituímos enquanto grupo, quando decidimos fazer um determinado trabalho, pois cada pessoa é distinta e quando*

> *decidimos fazer algo de concreto, sempre há algumas capacidades, algumas pessoas que se impõem sobre as outras e neste caso eu sempre estive consciente de que existe uma certa hierarquia.* (op. cit.:15)

Manolo nunca chegou a ser parte da Paidéia totalmente, pois era uma das pessoas que trabalhavam fora da escola – numa escola estatal, de manhã e parte da tarde – e, quando cumpria seu horário de trabalho, ia para a Paidéia e ficava até a noite. Neste processo, desenvolvia atividades com as crianças e também auxiliava Pepita na organização de dados, na confecção e revisão de gráficos, no estudo dos resultados das provas (psicológicas) que realizavam com as crianças, nas intervenções na comunidade, trabalhando no computador, participando com artigos e na confecção da revista, etc.

Apesar de todo o trabalho, considera que durante este tempo a Paidéia lhe possibilitou

> *[...]...estudar. Estudar muito, ler muito os textos anarquistas, de conhecer mais profundamente as idéias libertárias e não só conhecer, mas também praticar estas idéias e ver que é possível a autogestão, que a autogestão funciona, que a educação com as crianças é uma educação diferente, que tira os exames, a competição, que elimina esta estrutura escolar que obriga a divisão das crianças por idade, por conhecimento, etc. e que a educação libertária é uma educação possível, factível e, inclusive, muito melhor que as demais.* (transcrição fita nº 16:5)

Javier considera que o projeto educacional da Paidéia estruturou-se a partir da experiência de Pepita em Fregenal de la Sierra, embora lá fosse bastante diferente, pois em Fregenal propunha-se um trabalho através da catarse e liberação das pulsões e da agressividade que as crianças daquela escola internato já haviam sofrido e internalizado. A Paidéia, ao contrário, propunha-se um trabalho no sentido de evitar a formação deste espírito agressivo e violento. É por esta razão que se trabalhava com as crianças a partir dos dois anos de idade, justamente para, através de outra organização escolar – a autogestão – possibilitar a formação deste outro sujeito.

Considera que o traço comum entre os dois projetos é o espírito libertário, a partir dos conceitos de liberdade e respeito. Estes conceitos ganham forma sobretudo na relação adulto-criança, através de uma dinâmica que possibilite a curiosidade, o lúdico, o respeito ao ritmo de cada um. Outra característica dos dois projetos é a idéia de uma educação que parta do princípio da unidade entre trabalho manual e intelectual e que

tenha o conhecimento como uma construção coletiva[73]. A metodologia empregada nos projetos era diferente, porém o desejo da educação em liberdade, segundo a tradição da educação libertária, era comum a ambos os projetos.

Como decorrência deste profundo respeito à individualidade da criança, não havia na Paidéia preocupação com a alfabetização aos sete anos, idade de início da escolaridade básica. Tampouco os pais, naquele momento, tinham esta preocupação. Contudo, analisa Javier, esta forma de pensar foi-se transformando, até que muitos pais passaram a "exigir" que a Paidéia trabalhasse com mais "conteúdos", que passasse a alfabetizar as crianças o quanto antes, que lhes "ensinassem" mais conhecimentos escolares. Prova disso foi que muitos deles passaram a matricular seus filhos em cursos de inglês, informática, esportes, danças, música, etc., como forma de complementação da educação recebida na Paidéia. Isto acabou por ocasionar conflitos quanto ao caráter ideológico da educação pretendida no projeto educativo, fazendo com que a Paidéia "proibisse" os pais de matricularem seu filhos nessas atividades. Conseqüentemente, muitos retiraram seus filhos da escola. Segundo análises feitas na época, Javier comenta que se viu que

> *[...]as crianças que saíam da Paidéia se integravam facilmente no sistema educativo da sociedade e inclusive tinham êxito dentro deste sistema e se adaptavam com facilidade. Não se colocavam, pois, nenhum tipo de luta ou de transformação do meio.* (transcrição fita nº 14:9)

---

[73] A este respeito ver:
KASSICK, Clovis N. **Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho**. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis/SC, fevereiro de 1992.
KASSICK, Neiva B. **Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento**. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis/SC, agosto de 1993.
JENSEN, Ivone M. **Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: a possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico**. Dissertação de Mestrado, Curso de Mestrado em Educação, UFSC, Florianópolis/SC, 1993.

Essas análises levaram à radicalização do projeto educativo, pois, se o pretendido era uma educação anarquista, as crianças deveriam atuar na sociedade de forma diferente, contestando o sistema social, e não simplesmente a ele adequando-se. Foi com base nesta contradição que Javier e Manolo buscaram fazer com que a escola se "*implicasse mais com a sociedade, que se abrisse à sociedade e nela atuasse através das crianças*" (op. cit.:8). Um dos instrumentos que buscaram criar foi o Ateneo, que deveria servir de elo de ligação entre a escola e a sociedade, ao mesmo tempo em que se tornasse um local onde os ex-alunos pudessem dar seqüência à sua educação em bases libertárias. Contudo, segundo eles, esta idéia não frutificou na escola, porque Pepita sempre se mostrou resistente a que a Paidéia tivesse este tipo de inserção social. Segundo análise de Javier, na Paidéia

> *[...]há um medo de abrir-se ao exterior e este medo existiu sempre. Medo que até certo ponto tem sua lógica porque ela tem recebido muitas críticas, muitos golpes de parte da administração (sistema oficial), por parte dos pais, por parte da sociedade em geral, ao fazer um projeto inovador. Porém claro... isto tem um perigo, um perigo que é a tendência do grupo fechar-se e ter medo do que possa vir de fora. Este medo, num determinado momento, chega a ser patológico... e então passa a se ver este perigo vindo não só de fora, no exterior, mas também de dentro...* (op. cit.:10)

Outra consideração levantada por Javier e Manolo é que a formação das crianças na Paidéia estava eivada das contradições que os adultos viviam e para as quais não têm encontrado solução. É esta falta de coerência entre o que os adultos dizem às crianças e o que fazem em suas práticas que as levam a adequar-se às normas sociais, porque, segundo eles, o fato de a Paidéia não se "implicar" na sociedade "ensina" às crianças a submissão às regras impostas. Segundo Javier, para mudar esta situação só há uma saída:

> *[...] que as pessoas que educam realmente levem uma vida diferente. Pois de que vale trabalhar durante doze horas por dia mostrando as incoerências da sociedade capitalista e nas outras doze horas levar uma vida burguesa? Para mim não tem sentido que na escola se diga que é ruim ver televisão, por exemplo, se eu estou continuamente vendo televisão; não tem sentido que na escola se diga às crianças que ninguém pode fazer o teu trabalho de limpeza, por exemplo, e estão vendo a faxineira na escola; não tem sentido que se lute pela igualdade econômica quando na Paidéia não há igualdade econômica junto aos adultos, etc., ou seja, é muito difícil... Eu penso que a única forma de se contrapor é levar uma vida diferente, porque eu penso que as crianças não aprendem pelo que se diz a elas, mas pelo que vêem.* (op. cit.:24)

Outra incoerência e que tem influência direta na educação das crianças é o fato de se querer que elas sejam livres e autônomas, quando os adultos não o são. Segundo eles:

> *É muito difícil educar na liberdade, se há uma autoridade, uma autoridade que não seja uma autoridade moral, mas hierárquica, porque uma autoridade moral todos temos, uns mais, outros menos, mas uma autoridade efetiva, hierárquica, essa... Pergunte a qualquer criança da Paidéia quem manda na Paidéia... É muito difícil, claro! Isso é o que nós tentamos mudar, que fosse mais coletivo, o que teria um grande efeito sobre as crianças. É muito difícil educar na liberdade e autonomia, se o grupo de adultos não tem esta autonomia, se o grupo de adultos é na maioria submisso. É muito difícil, é uma contradição muito grande.* (op. cit.:24)

Já para Manolo, algumas pessoas na escola passaram a exacerbar este medo, criando fantasmas e conspirações onde só havia a tensão natural pela existência de pessoas com pensamentos diferentes e que divergiam entre si. Para ele,

> *[...]dentro da escola há tensões... seja porque na cooperativa há pessoas diversas, seja porque há pessoas que são anarquistas ou tendem a ter um pensamento libertário e pessoas que não o são, como é o caso, por exemplo, de Maria Jesus, que tem sido senadora socialista e que agora se apresenta candidata à prefeita. Ou seja, dentro da escola sempre houve conflitos em função de algumas pessoas com pensamento mais libertário e outros em contraposição, menos agressivos, e ali sempre tem ocorrido este avanço e recuo... E aí se diz que o exterior é agressivo... É evidente que o exterior é agressivo... porém eu, particularmente sempre pensei que se deveria sair para o exterior, buscar criar novas estruturas... Este tem sido sempre o meu ponto de vista.* (op. cit.:10)

Javier explica esta inoperância social da Paidéia através da atitude de Pepita, que sempre considerou a escola como um projeto científico experimental e, portanto, os adultos deveriam se ater ao trabalho dentro da escola, controlando as variáveis do experimento, para que tivesse os resultados desejados. Neste sentido, a abertura para a sociedade, o implicar-se com o social, como queria Javier e seu grupo, redundaria na perda do controle experimental. Para ele, o medo do exterior implica o fracasso da experiência científica, até porque

> *[...]contemplar a escola como uma experiência científica é mais fácil. Para mim, não é uma experiência científica. Além disso, eu não creio neste conceito de ciência sobre o humano. Isso me parece um conceito cabalístico, que se entenda a escola como um projeto científico. Isto não é um projeto científico, para mim é um projeto humano, um projeto social. Mas para*

Pepita não passa de um projeto científico, para que ela possa demonstrar a tese que tem na cabeça e que certas pessoas dão esta idéia à escola. Concha, por exemplo, é uma pessoa partidária desta idéia. Não entende a escola como um compromisso social, mas como um compromisso científico. (transcrição fita nº 16:10)

O cientificismo racionalista de Pepita a que Javier se refere, explicita-se nos objetivos e nos termos da justificativa que norteia o projeto pedagógico por ela elaborado:

Uma das motivações importantes na hora de realizar o trabalho que nos ocupa é submetermo-nos a uma dinâmica científica, que nos faça estar constantemente alertas sobre o projeto que trabalhamos.

Considerando que a educação e o ensino em nosso pais encontram-se altamente alheios e defasados e requerem, assim o acreditamos, uma autêntica renovação em todos os campos, submetemos o projeto pedagógico a um processo de investigação, que nos informa dados, além dos observáveis, para podermos realizar de forma progressista e efetiva este complexo trabalho educativo.

De uma maneira global, entendemos e acreditamos que educar em liberdade é uma forma melhor de agir sobre as gerações que nos sucedem e, para poder sabê-lo e assim manifestá-lo, devemos investigar se é ou não é assim; isto é , trabalhamos com uma hipótese que tratamos de comprovar.

Por isso e para isso, o projeto que nos ocupa encontra-se submetido à regulamentação de um projeto científico, para o qual, além da observação, limitação de campos de trabalho, tomamos os dados pertinentes, já que um ponto fundamental de nossa hipótese é que quanto mais desenvolvida e madura se encontre uma mente, mais possibilidades tem de alcançar cotas mais altas de liberdade e com mais probalidade recriará uma personalidade com traços concretos de solidariedade, responsabilidade, não-violência, capacidade de diálogo, tolerância, autodeterminação e autogestão.

Porém nosso trabalho de investigação não abrange unicamente os aspectos intelectuais da personalidade, mas também os da transmissão cultural, tratando de criar métodos de aprendizagem adequados às capacidades e interesses dos alunos e alunas em uma determinada idade, tentando submeter os métodos a características concretas de clareza, cientificismo, facilidade, progressão e atomização, para que se possa aprender o mais possível tanto de uma maneira regrada como não regrada.

A didática, como todo o projeto, segue submetida a um processo de investigação, é constantemente renovada para poder encontrar as formas mais idôneas da transmissão cultural, o gosto pelo saber e a satisfação de conhecer quanto mais coisas melhor, porque também pensamos que uma mente cultivada no princípio humanístico leva a que a pessoa possa ser mais livre e, sobretudo, mais pessoa.

Os dados acumulados até este momento indicam-nos, já com bastante clareza, que as capacidades mentais de nossos alunos e alunas alcançam os máximos desenvolvimentos possíveis e que se encontram acima das mesmas capacidades nos alunos e alunas submetidas a outros planos educativos.

O que nos facilita o processo de investigação, apesar dos problemas que ocasionam as dinâmicas estabelecidas no centro, é a comparação entre as pessoas educadas em liberdade e as pessoas educadas nos sistemas convencionais, estatais ou privados. Os dados que apuramos mostram-nos o que sistemas repressivos fazem com a inteligência e com a personalidade, e o que conseguimos, quando se integram num sistema que para eles, a princípio, é terapêutico, e posteriormente educativo.

Temos verificado que uma norma repressiva voltada sobre seres pequenos que são altamente impressionáveis, delimita amplamente o desenvolvimento dos fatores intelectuais, sobretudo os que se referem à inteligência manipulativa. Os cocientes intelectuais encontram-se muito pouco desenvolvidos, com freqüência não alcançam a média chamada normal e não têm um desenvolvimento progressivo dos aspectos menos dotados para encontrar um máximo de equilíbrio na amplitude dos fatores. A maturação mental que indica em que lugar se encontra a personalidade, manifesta-se um tanto por cento mais alta, com um mínimo de dois ou três anos abaixo de sua idade real, o que manifesta atitudes infantis que entram em conflito constantemente com a realidade. Nos traços de personalidade encontramos altos graus de dependência, egocentrismo, imaturidade emocional, falta de criatividade, dificuldade de comunicação, escassa objetividade das situações vivenciais, forte agressividade negativa, intolerância e sentimentos de culpabilidade, entre outros.

Comparando estes dados com os das crianças que iniciam nosso projeto aos dois anos, as diferencias são muito significativas.

As idades mentais encontram-se quase sempre um ou dois anos acima da idade real, exceto em determinadas personalidades em conflito ou em grupos que padecem uma crise de evolução, o que pode ser superado.

Os fatores intelectuais são geralmente satisfatórios, sobretudo no que se refere ao cociente manipulativo, havendo fatores concretos que alcançam dados muito altos, como é o caso da compreensão verbal, a capacidade de análise e síntese, o raciocínio abstrato e a imaginação, entre outros.

Submeter o projeto a um processo científico e de constante investigação não nos serve unicamente para dinamizar constantemente o projeto, mas nos ajuda a poder verter na sociedade dados confiáveis a partir dos quais a educação deste país possa fazer-se melhor e de forma mais efetiva.

A finalidade que nos ocupa neste aspecto do trabalho é, portanto, dupla. Uma é poder realizar uma autêntica educação livre e alcançar os perfis pessoais que este tipo de relação educativa nos proporciona, e outra é manter uma mostra confiável que possa proporcionar à sociedade formas,

métodos maneiras e usos inovadores e de utilidade para a sociedade em geral [74].

Talvez por esta razão mesmo é que Javier confessa que não gosta dos artigos que Pepita escreve. Reconhece nela a pesquisadora, a estudiosa sobre o pensamento pedagógico anarquista e também a escritora, mas não gosta da forma como escreve, a qual, segundo ele,

> *[...]é excessivamente rigorosa, ou seja, eu acho que está muito imbuída deste conceito de ciência, este conceito de razão. Eu acredito que o libertário vai muito além da razão, eu acredito que tem muito de sentimento, de coração... não sei, para mim... Talvez por isso que eu não gosto dos seus artigos, isto é, pela forma como escreve... mais pela razão, pela ciência, do que pelo coração, pelo sentimento.* (transcrição fita nº 16:27)

Javier considera a diversidade de pensamento existente no coletivo da Paidéia como um fator preponderante para as possibilidades da escola. Para ele, é isso que estabelece a riqueza das ações que podem ser desenvolvidas. Contudo, se a diversidade de pensamentos é abafada por um pensamento em especial, isso acaba por impedir a evolução e o desenvolvimento das possibilidades. Segundo ele,

> *[...]o que não pode ocorrer é que num coletivo de pessoas haja uma que se imponha, ou seja, que haja uma presença que se valorize mais, independentemente do fato de que realiza mais trabalho, que tenha mais capacidade. Isto não significa nada além de que és mais capaz e, portanto, dás mais, dás mais da tua capacidade. O rico é que cada um contribua com suas possibilidades, com sua essência e, se isso se concretiza, nos enriquecem mais. Se, ao contrário, há uma figura que se sobressai, está se matando a vida,... estás matando a vida...* (op. cit.:28)

Para Javier, Pepita assume o papel de sobressair-se e de certa forma impor o seu pensamento a todos os demais, gerando conseqüências não só no funcionamento da Paidéia mas também no que a Paidéia faz. Como Pepita representa a razão, o pensamento racional, as atividades na Paidéia pautam-se na razão, na racionalidade, no cientificismo, no experimentalismo. O coletivo de adultos, ao assumir o formalismo do pensamento científico de Pepita, assume também o seu "academicismo", passando a desenvolver atividades de mesmo cunho, deixando de lado atividades que

---

[74] Projeto Pedagógico fotocopiado dos arquivos da escola.

busquem explorar e desenvolver as possibilidades criativas e artísticas das crianças. Pode-se avaliar que as atividades na Paidéia, hoje, estão pautadas por estes espírito acadêmico de Pepita, o que se torna evidente se considerarmos o que pudemos constatar *in loco*, isto é, as poucas atividades que são desenvolvidas com as crianças no que concerne à expressão artística.

Para Javier, este academicismo da Paidéia tem como conseqüência o seu "fechamento" para a sociedade e também acabou matando a criatividade, a diversidade de pensamento, que é o fundamento do movimento, da evolução, da vida. Para ele,

> *[...]o coletivo, conforme foi se fechando, foi se fechando a outras possibilidades. Possibilidades, por exemplo, dos pais, das mães, das pessoas interessadas em mostrar o seu conhecimento e de poderem atuar de outra forma, foi fechando as possibilidades de outras pessoas trabalharem as artes, os sentimentos. Sempre que um coletivo educador for aberto, ele se torna rico. O coletivo educador não pode ser o que não é, se não se abre a outras pessoas, não se abre a outras possibilidades, à possibilidade de se desenvolverem oficinas e outros conhecimentos; se ele não se abre a outras pessoas e possibilidades, ele se torna um coletivo pobre com possibilidades pobres. Se a escola, ao invés de guiar-se por uma única cabeça, por mais lúcida que seja, desse mais liberdade aos que estão a sua volta, com certeza seria mais criativa. Se a escola tivesse esta abertura, muitas pessoas poderiam entrar e colaborar e a escola desenvolver muito mais atividades de forma muito mais criativa. Porém, se a escola está limitada, se está fechada, fomentando um único modelo, as crianças que irão viver isso não serão diferentes, isto é, não serão criativas e serão fechadas (...). Por isso que a minha luta foi por abrir a escola. Eu sempre achei que quanto mais gente melhor, quanto mais gente diferente melhor, só assim se poderia criar uma ambiente melhor... não um ambiente onde somente uma pessoa tenha destaque... Eu creio, em definitivo, que foi isso o que determinou o conflito na Paidéia.* (op. cit.:33)

Outra conseqüência deste academicismo são as verdades científicas que impossibilitam a convivência e a aprendizagem com o erro. No processo de construção da Paidéia, quando as verdades não se encontravam preestabelecidas, o erro era uma possibilidade criadora, contudo, à medida que o cientificismo se instalou, o erro foi execrado e tido apenas como erro, incorreção, desvio. A conseqüência natural que daí advém é a tendência à burocratização. As ações perdem suas possibilidades instituintes e passam a instituídas, isto é, cristalizadas, paradas no tempo, adquirem o status de verdade, cujo único objetivo passa a ser a sua reprodução, e não mais a produção do novo, do até então impensado. Cristalizaram-se as estruturas, não há mais espaço para o instituinte. A

verdade está des-coberta[75] e, portanto, doravante, só resta aplicá-la. Instala-se a prática burocrática.

Quanto à prática pedagógica desenvolvida na Paidéia, segundo Javier, havia uma preocupação em torná-la não autoritária seja nas metodologias, seja nas relações adulto-criança, seja na abordagem do conteúdo.

Para Javier, ainda que o coletivo de adultos não quisesse supervalorizar o conteúdo escolar, ele deveria ser considerado, uma vez que os alunos, ao saírem da escola aos 16 anos para ingressarem na escola regular (estatal ou particular), no bacharelato, tinham que passar por uma prova que lhes exigia o conhecimento dos conteúdos tradicionais. Segundo ele,

> *[...]tinhas que preparar as crianças para que superassem esta prova e superar a prova significava que tinham que aprender uma série de conhecimentos e de conteúdos que são os que obrigam a esta avaliação*[76] (op. cit.:11)

Este era o grande desafio para os professores. Javier lembra que ele trabalhava muito a questão do corpo e para ele foi um dilema trabalhar esta questão prescindindo do esporte, que não era praticado na escola, tendo em vista que as modalidades esportivas estão sempre eivadas da competitividade que acirra o individualismo, questões que a Paidéia combate. A saída que encontrou, enfatiza ele, foi a de trabalhar o corpo através do teatro, buscando a expressão corporal. A cozinha, salienta, servia como local e atividade extremamente privilegiada para ensinar os conhecimento de matemática, ciências, lingüística, história, geografia, etc.. À medida que as crianças

---

[75] Este pensamento considera que a verdade é sempre algo exterior ao sujeito, que precisa apreendê-la. Ou ela está em Deus e, portanto, necessita que seja "revelada", ou está na ciência e, portanto, necessita ser des-coberta, no sentido de tirar o véu que a encobre. Em ambos os casos apresenta-se como algo dogmático e impositivo sobre o indivíduo.

[76] Apesar desta preocupação, o resultado que os alunos obtinham nas provas sempre foi satisfatório, conforme relatado no jornal *El País* de 23 de maio de 1989, p. 7, sob o título "Graduados precoces": "No curso passado, o coletivo decidiu que 14 de seus alunos, de 11 e 12 anos de idade, realizassem a prova oficial de graduado escolar. Todos os alunos a superaram, diz Josefa Martin, e quatro deles com boas qualificações, o que é bastante

preparavam os alimentos, eram questionadas sobre sua origem, seu valor nutritivo, sobre a cultura dos pratos que estavam sendo preparados, de que regiões eram originários; sobre o conhecimento matemático, para saber as quantidades a serem preparadas; a necessidade da comunicação, etc..

Manolo avalia que a organização da escola possibilita, sobretudo, a "comunicação verbal":

> *Para mim, é no campo verbal que as crianças da Paidéia mais se sobressaem. A capacidade verbal que desenvolvem é tremenda... Há crianças que estão começando a falar, há os que estão falando continuamente e que estão promovendo e desenvolvendo suas opiniões, suas capacidades de decisão em cada assembléia... e isto, para mim, dêem o nome que quiserem, porque nome se põem nas coisas... isto é didática... E neste sentido tem ocorrido uma transformação muito grande e, penso eu, essencial e que caracteriza o pensamento libertário... que é esta capacidade de se comunicar, de falar, de argumentar e de tomar decisões a partir das argumentações.* (op. cit.:11)

No que se refere à avaliação, Javier considerava válido o seu caráter processual. Após as atividades diárias, os adultos reuniam-se para falar sobre as crianças, seus problemas, aqueles que conseguiam ser superados, e sobre as atitudes e atividades a serem realizadas neste sentido. Com relação à avaliação institucional que era realizada na Paidéia por Pepita, Javier a considerava de importância menor:

> *A avaliação, que eu sempre tenho considerado como efetiva e a que realmente funciona é a que se faz diariamente, ou seja, a comunicação diária dentro do grupo de educadores e educadoras, o contato, o falar de tal pessoa, de tal menina, de tal menino, de tal conflito, de um grupo, do grupo em geral, a análise diária. Para mim é isto o que vale. Esta análise que se faz a cada três meses, quando se planeja, ou esta análise que se faz à base dos testes, ou estas análise que se fazem a partir de interpretações, nestas eu nunca tenho me "fiado" muito porque acredito que é bastante subjetivo. Para mim, a forma de avaliação capaz de concretizar algo, de mudar, é aquela que se faz cotidianamente de parte de todos os implicados, de parte do grupo, dos valores. Creio que esta é a avaliação mais oportuna e que realmente transforma e realiza as trocas educativas que se deseja.* (transcrição fita nº 13:11)

---

significativo, se tivermos em conta que tinham dois anos menos do que a idade regulamentar e se examinaram em alguns temas que não haviam estudado anteriormente."

Quanto ao ingresso de crianças na escola, Javier lembra que, desde o início das atividades na Paidéia, quando os pais vinham à escola procurando por matrícula, era-lhes apresentado o projeto educativo. A princípio eram os pais que aceitavam ou não o projeto. Uma única vez a Paidéia rejeitou a matrícula de uma criança filha de um policial civil, por entender o antagonismo da situação:

> *Um só caso de recusa eu vi, que foi o de um guarda civil, isto é, de dizer-lhe: não matricula aqui o teu filho... Foi o único caso de uma criança a que se recusou matrícula. Todos as outras crianças foram aceitas... Crianças que entravam desde os dois anos, bem como crianças que vinham de outras escolas, com muitos conflitos pessoais, ou que tinham sido expulsas do sistema estatal.* (op. cit.:12)

Se para o ingresso das crianças quase nunca se questionava sobre o caráter ideológico-educativo dos pais, e bastava que eles concordassem e aceitassem que seu filho fosse trabalhado segundo os princípios previstos no projeto, o mesmo não acontecia com a escolha dos professores para a escola. Antes de sua contratação, era necessário que o interessado já tivesse uma inserção na realidade da escola, para que se pudesse avaliar o seu grau de afinidade, independente de ter ou não uma titulação acadêmica:

> *Era algo muito estudado, muito falado, muito discutido, muito comentado, era necessário que já estivesse a algum tempo na escola, já deveria ser conhecido, já deveria ser colaborador (...) Gente que vai se aproximando, como eu, por exemplo, que sou um caso, ou seja, eu vou me aproximando, conheço uma pessoa, vou pouco a pouco me implicando mais, até que fui entrando na dinâmica e passei a formar parte do grupo. É assim que tem sido, é assim que normalmente as pessoas vão entrando.* (op. cit.:22)

Ao analisar o conflito que resultou em sua saída da Paidéia em 1995, Javier avalia que ele foi decorrente de conflitos vividos no interior da escola nos dois últimos anos que antecederam a sua saída. Fundamentalmente, para ele, o conflito originou-se das diferentes concepções do projeto educativo da Paidéia. De um lado, a concepção formulada por Pepita, que tinha nos professores e adultos apenas seus executores, e de outro a concepção do grupo que o acompanhava e que entendia que o projeto deveria ser uma construção constante e coletiva de todos. Em suas palavras:

> *Saí porque houve conflito. Houve disparidade de critérios, de pareceres. Houve enfrentamentos por concepções diferentes do projeto. Pensávamos*

que ia ser um projeto coletivo, autogestionário e considerávamos que internamente não era autogestionário, era diretivo. Considerávamos que o projeto era realizado e assumido por muitas pessoas, quando apenas uma pessoa era a protagonista. Isto nunca me importou até o momento em que houve grandes discrepâncias na forma e na estrutura de funcionamento da Paidéia. Segundo a minha análise... a resolução dos conflitos na Paidéia não foi possível porque nunca se praticou a autogestão plenamente. Apesar da disparidade de critérios, dos enfrentamentos, a solução que nós propúnhamos para a resolução do conflito era o diálogo... conversar, conversar e conversar... o que até então havia sido realizado na escola. A solução que propôs o outro grupo, foi o rompimento, a divisão da escola, e o resultado foi que saímos da escola. Não saímos da cooperativa, porém nunca mais nos reunimos desde então. [77] (transcrição fita nº 14:4)

Para Javier, foi este desvirtuamento do projeto inicial que levou ao conflito. Lembra que, inicialmente, o projeto não estava tão marcado pelo personalismo de Pepita. E comenta:

[...]o projeto era uma idéia viva... sempre tinha sido uma idéia viva... era um projeto diário, de análise diária, de tomada de decisões, de variações diárias. Era tão aberto neste sentido que exigia uma inter-relação contínua e dependia de todas as pessoas, inclusive das próprias crianças. Quando eu entrei na escola esta era a sistemática que trabalhávamos e aí se verificava a autogestão. A assembléia era o local e a forma de decisão, era ali que se definia a divisão do trabalho, as questões de justiça, de solidariedade, etc.... Estas eram as bases concretas do projeto que se ia construindo. (op. cit.:7)

Javier relembra que outro episódio que possivelmente também influiu para que o conflito ocorresse tenha sido a demissão de Charo, dois anos antes, algo totalmente inesperado e que foi colocado na pauta de uma assembléia, no início do período letivo. Para ele,

[...]uma das razões, entre outras, de sairmos da escola, foi esta (...) e Charo foi despedida porque ela não pertencia à cooperativa e não estava socialmente integrada, não tinha os apoios suficientes, não era socialmente querida, era submissa (...) Ela não estava na cooperativa porque estava há pouco tempo na escola como professora, há apenas dois anos, ainda que sua filha Adela já estivesse há bastante tempo (...) E a decisão de tirar Charo foi assim... maquiavélico total, uma assembléia da cooperativa no início do curso... não tinha fixado anteriormente a ordem do dia, se chegava assim e cada um apontava seu ponto para que se tomasse uma decisão... Então

---

[77] Os associados que deixaram a escola, ainda que continuassem legalmente a compor o quadro de associados da cooperativa, foram: Victor, que era o presidente; Encarna, secretária geral, e Maitê, Julia, José Júlio, Javier, Victória e Manolo.

puseram um ponto de ordem do dia e tiraram Charo. (transcrição fita nº 14:13)

Segundo Javier e Manolo, com exceção dos dois, todos os outros participantes da assembléia concordaram com a demissão. E eles opuseram-se porque não concordavam com as razões apresentadas, de ordem econômica, porque naquele ano houvera menor número de matrículas de crianças e, portanto, havia menor quantidade de entrada de dinheiro via mensalidades e menor necessidade de trabalhadores.

Ambos discordaram da decisão, por entenderem que, pela questão financeira, poder-se-ia dar outra solução como, por exemplo, diminuir o valor do salário de cada um, até porque, para esse tipo de questão, tinha-se por hábito discutir até se encontrar a solução mais adequada. Mas, naquele momento, a prática do consenso não foi respeitada e pela primeira vez se fez votação numa assembléia da Paidéia:

> *E isto em quinze anos que eu estive na cooperativa, nunca se havia votado, sempre se tinha chegado às soluções através do consenso e esta foi a primeira e a única vez que a assembléia utilizou a votação.* (op. cit.:13)

Manolo confessa que sempre esteve consciente de que na Paidéia existia uma certa hierarquia do conhecimento que condicionava a hierarquia das relações e que levava à supremacia de uma pessoa sobre as demais. Ao mesmo tempo que tinha isto claro para si, lutava contra. E afirma que, instalado o conflito,

> *[...]eu me fui, quando escutei de viva voz que o projeto era de uma pessoa, ou seja, quando Pepita diz numa reunião da cooperativa que o projeto era seu e quando viu que havia uma série de pessoas que a apoiava nesta manifestação. Eu me senti "estafado" profundamente, ou seja, o que se disse na verdade é que ela era imprescindível e todos os demais não passavam de peões que se tiram e se põem, inclusive me deixou estupefato quando Olaya disse que ela era facilmente substituível e que Pepita era imprescindível... Então, quando se diz isso em público e os demais aceitam, então não há mais o que fazer, porque eu sempre concebi que a Paidéia se construiu graças ao esforço de todos, de muitas pessoas e que, se não houvesse esta diversidade de pessoas, com capacidades distintas que cada um tem, a Paidéia não teria sido o que é, não seria tão rica. E ainda que Pepita seja importante para a Paidéia pela força, pela capacidade que possui, não se pode desprezar a capacidade dos outros. E eu... depois de ouvir aquilo, não podia continuar ali. Então saí..* (transcrição fita nº 16:7)

Charo Martinez Fernandez[78] mudou-se de Sevilha para Mérida em 1985, acompanhando seu marido, que passou a trabalhar naquela cidade. Conheceu o projeto da Paidéia em 1987, quando sua filha Adela estava próxima de completar 2 anos. Interessou-se pela escola porque, segundo ela, "*tinha alguns estudos de psicologia e pedagogia e lhe interessava o tema de uma escola não regrada para sua filha*" (transcrição fita nº 8:2). O projeto lhe despertou a curiosidade e foi informar-se com uma amiga, cujo filho, mais velho que Adela, freqüentava a escola. A amiga incentivou-a a colocar a filha na Paidéia. Teve oportunidade de conversar e saber mais sobre o projeto pedagógico, através de José Luiz, que lá trabalhava:

> *Então o projeto me encantou e estive muito enamorada dele, muito enamorada do projeto. Nesta época a escola se localizava na casa grande, no antigo centro de Mérida, ao lado do Arco de Trajano, e, quando Adela completou 2 anos, no dia seguinte, porque 2 anos era a idade mínima exigida para entrar na escola, a levei para a escola, e a verdade é que fiquei muito orgulhosa, acreditava que era uma sorte ter encontrado esta escola, e até agora, quando lembro, se mesclam os sentimentos com a razão quando falo, e deves ter isto em conta.* (transcrição fita nº 8:2)

Como nesta época não trabalhava, Charo colaborava voluntariamente, de acordo com as necessidades da escola. No período em que a Paidéia funcionava em dois prédios – os menores no centro e os maiores no campo – e como a alimentação era feita no campo, ela buscava todo o dia, no seu carro, a comida para as crianças menores. Além disso, participava de diversas outras atividades na escola e o fazia prazerosamente.

Desta forma, tinha oportunidade de participar não só da escola, como da educação de sua filha. Sua satisfação com a educação que Adela estava recebendo chegava a tal ponto, que, quando seu marido teve oportunidade de trocar de emprego e cidade, optaram por ficar em Mérida em função de Adela, porque, segundo ela "*o colégio era muito interessante, compensava ficar*" (op. cit.:3).

---

[78] Charo foi entrevistada durante três horas numa praça pública retirada da cidade de Mérida, sob alegação de que, "*por motivos que envolviam sua relação com pessoas da Paidéia, não queria ser vista conosco*".

Adela já tinha 6 ou 7 anos, a escola funcionava totalmente no campo, quando, devido ao maior número de crianças na escola, foi preciso mais gente para trabalhar na Paidéia e ela foi a convidada (período letivo de 1992-1993). Como nesta época precisava trabalhar, aceitou encantada e ficou lá dois anos, com remuneração.

Foi a partir desta nova posição, como participante direta, que já no primeiro ano de atuação percebeu que a idéia que tinha "*da rua, de fora, como mãe, se distanciava muito do que pude ver de dentro*" (op. cit.:3). Houve um momento, numa assembléia, que chegou a dizer que

> *[...]as crianças não eram livres, porque a assembléia controlava tudo o que as crianças faziam, até mesmo o que faziam na rua, com quem andavam, com quem podiam andar, e eu via isto com minha filha mesmo. Eu vi que a assembléia exercia uma grande pressão sobre as crianças e elas não se sentiam livres nunca, sempre se sentiam como tendo alguém lhes observando, se não através dos professores, através de outras crianças da rua. Quando coloquei isto numa assembléia, bom, não se aceitou, nem esta nem muitas outras críticas. As críticas internas não eram aceitas e isto foi um dos primeiros desencontros com a história.* (transcrição fita nº 9:13).

Este seu primeiro desencanto deveu-se, sobretudo, ao fato de acreditar que todo projeto deve estar sujeito à crítica interna, considerava que ser autocrítico com o projeto significava querer melhorá-lo, torná-lo mais confiável. E acrescenta: "*aí começaram as minhas dúvidas*" (op. cit.:23).

A crítica que fazia ao projeto em relação à falta de liberdade das crianças, a fez pensar que provavelmente também os professores não eram livres para criticar, devido ao tipo de liderança que Pepita exercia sobre todos. Por outro lado, os professores não tinham muitas possibilidades de trabalho em outras escolas do Estado ou particulares (para isto teriam que prestar concurso em que não é fácil conseguir aprovação), além de precisarem do título de professor (que a maioria não tem), e isso contribuiu para que eles não se opusessem à liderança de Pepita. Segundo Charo,

> *[...]se tu és crítica e não suportam a tua crítica, então corres o risco de ser posto na rua, porque a maioria diz que, se tu não pensas como eles, estás equivocado, e é melhor, então, calar, para não ser posto para fora. Como eu não pertencia à cooperativa e não me calava, fui a primeira a ser posta na rua (no início do período letivo de 1994-1995). Quando me disseram no primeiro dia de trabalho do novo período que eu não ia continuar e quando*

> *eu perguntei por que, me disseram que era porque eu não era da cooperativa. Percebi aí que eu não era importante para eles, assim, cruamente. Depois de ir-me, minha filha continuou um ano ali, porque eu entendia que minha história era diferente da dela.* (op. cit.:33)

Estas declarações de Charo são coincidentes com as análises que Javier faz do conflito de 1995, que teve na sua demissão um de seus motivos.

Naquele momento, Charo teve em sua defesa apenas as palavras de Javier e Manolo; todos os demais se calaram. Os ex-alunos, que nesta época já faziam parte da cooperativa, aceitaram os argumentos de Pepita, de que Charo estava sendo demitida em função do menor número de alunos para o período de 94-95 e, portanto, haveria menor ingresso financeiro. Mas posicionaram-se favoráveis a que, caso houvesse e quando houvesse incremento no número de crianças, ela deveria ser chamada de volta, para reassumir suas funções.

Ao se analisar, através dos depoimentos, o motivo de Charo não ter tido a solidariedade e apoio dos demais integrantes do coletivo, pode-se inferir que isso aconteceu porque não contava com a simpatia deles, justamente porque podia manter, e mantinha, uma atitude de maior independência em relação à Pepita e ao projeto educativo. Ela mantinha-se mais a distância, porque não estava envolvida e presa afetivamente à Pepita. Em razão disto, ela conseguia fazer uma crítica às ações mais que os outros, e ela o fazia por acreditar na necessidade da crítica interna para fazer o projeto avançar, o que os deixava, provavelmente, enciumados. Encarnacion, Lali, José Luiz e Olalla, tal qual Pepita, por exemplo, viviam o projeto como uma forma de preencher as suas frustrações pessoais, dadas as dificuldades pelas quais passaram. Assim, a Paidéia e o projeto representavam para eles a concretização de um projeto pessoal através das crianças, eram sua própria realização existencial. Mas o vínculo de Charo era com a idéia, com o projeto mesmo, o que lhe dava a independência necessária para criticá-lo. Este foi um dos motivos para que os outros membros da cooperativa não recusassem o rechaço sofrido por Charo.

Esta situação vivida entre os adultos repercutia nas crianças, tanto que Adela passa, incessantemente, a solicitar que a coloquem em outra escola. Alegava que seu grupo de colegas era muito pequeno (cinco crianças) e que

> *[...]tinha curiosidade em saber o que ocorria em outro lugar, que queria conhecer pessoas novas, queria saber como funcionava outros colégios e quando eu lhe dizia que os outros colégios funcionavam mal e que eles a iriam mandar, que não seria livre, que iria ser menos responsável, dizia: 'bom, porém, se nos outros colégios me mandam, eu sei que me mandam, porém aqui dizem que não me mandam e estão todo o dia me mandando!'* (op. cit.:3-4)

Esta situação de mando disfarçado, segundo Charo, era patente até mesmo para as crianças, principalmente nas assembléias, quando as decisões, tomadas por maioria de voto, eram manipuladas por Pepita. Ela exercia a liderança da assembléia e fazia com que a sua decisão fosse acompanhada pela decisão da maioria das crianças, que votavam como ela votava, que a esperavam votar levantando o braço, para acompanhá-la. Neste sentido, Charo relata uma conversa que teve com Pepita a partir das observações que Adela lhe havia feito:

> *Adela é uma menina de grande capacidade (...) e já com sete anos questiona a Pepita através de mim, e então eu recolhi tudo o que me dizia e um dia me sentei para falar com ela e lhe disse: 'Olha, Adela me disse que tu manejas a assembléia e que não mandas na assembléia, porém convences, persuades e que muitas vezes ninguém está entendendo o que se estás dizendo, porém, quando tu levantas o dedo, todos o levantam, porque tu levantaste'. Ela riu, porque além do mais ela gostava muito de Adela e de sua capacidade, e me disse que com sete anos já a estava questionando, porém não respondeu nem fez caso desta observação de uma menina de sete anos. Creio que este é um dado importante, isto é, o que pensavam as crianças e comentavam entre si. Porém ninguém se atrevia a dizê-lo diretamente. Suponho que isto continue acontecendo, não sei. Contudo, sempre que alguém fazia uma observação, Pepita sempre se negava a aceitá-la, ou seja, ela dizia que era apenas uma a mais no grupo, porém não era apenas uma a mais, era uma líder que além de tudo tinha muita força sobre os demais. Com a minha experiência como professora na escola, sei que ela exerce esta força.* (transcrição fita nº 9:4)

Para Charo, a liderança de Pepita mostrava-se tanto pela força quanto pela sedução e abarcava o local de trabalho e o de laser, as relações de trabalho, as profissionais e as afetivas. Para ela,

> *[...]houve momentos em que a manipulação do grupo de adultos ia além das relações de trabalho, atingindo inclusive o tempo livre. Ela se metia na vida particular de todos e, quando algo lhe parecia que não estava bem, deixava ver. E se tu não concordavas com ela, tu eras a equivocada, tu não tinhas um conceito na cabeça, não eras solidária, não eras responsável.* (op. cit.:14)

Possivelmente foi o distanciamento, que Charo conseguia manter na relação com as ações que eram desenvolvidas na Paidéia e a forma clara e limpa de comunicação que mantinha com sua filha Adela, que fazia com que também a menina, apesar de seus sete anos, conseguisse perceber a manipulação que era exercida.

Charo considera que foi por Pepita não abrir mão desta liderança, deste mando, que no período letivo de 1994-1995 houve a cisão entre os grupos de Javier e Pepita. A cisão iniciou, segundo ela, pela incompreensão de Pepita em aceitar posições divergentes da sua. Foi neste momento, no início do período letivo de 1994-1995, quando foi comunicada a sua demissão, que foi questionada em assembléia. A ela compareceram, entre outros, alguns alunos maiores que já haviam saído da escola e que compunham a cooperativa. Em face dos argumentos da necessidade de dispensar alguém, justificaram que optaram por demitir Charo, que entrou por último na escola. Os alunos participantes da assembléia fizeram então a ressalva:

> *Se Charo foi contratada porque havia muitas crianças e agora estava sendo demitida porque já não havia tantos, então, se a escola voltasse a ter mais ingresso de crianças, que ela fosse a primeira a ser chamada.* (transcrição fita nº 10:17)[79]

Contudo, completa Charo:

> *Tanto a minha demissão não foi por questão econômica, que no ano seguinte, não no outro ano (1996) começou a trabalhar Lídia, ou seja, não se cumpriu o acordo da assembléia* (op. cit.:18).

Após sua demissão, a solução encontrada foi realocar os professores com os grupos de crianças por idade, ficando os pertencentes ao grupo de Pepita com os maiores (de 6 a 16 anos) e os de Javier com os de até 6 anos. Assim, José Luiz, que sempre havia trabalhado com os menores, passa para os maiores, e Javier, ao contrário, vai para os menores. Dessa forma, os dissidentes ficaram com os menores.

Naquele momento trabalhavam 12 pessoas na escola, cinco das quais contrárias à posição de Pepita. Em função desta posição contrária ao que ocorria e como

---

[79] Pudemos comprovar este depoimento de Charo no livro de atas da cooperativa, que

ocorria na Paidéia, o grupo “dissidente” lançou, em junho de 1994, um manifesto que solicitava uma assembléia para discutir e esclarecer vários fatos. O documento argüía, em última análise, todo o funcionamento da Paidéia:

> *DOCUMENTO INTERNO* [80]
>
> *Não vamos aqui considerar nem questionar questões pessoais que no coletivo somente nos serviriam de estorvo, entendendo a impossibilidade de entrar num debate que unicamente nos conduziria a um aumento do conflito. Sem dúvida seria necessário uma reflexão e autocrítica individual que nos aproximasse ao invés de nos separar, sempre com a intenção de encontrar uma saída positiva e de consenso para a atual situação em todos os seus aspectos.*
>
> *É nossa intenção analisar e refletir sobre as causas e efeitos da atual deterioração. Não é possível buscar soluções sem utilizar a razão e o diálogo aberto e franco para a busca de caminhos comuns, não excludentes, sob a perspectiva de somar. Para isto estamos elaborando um documento que trata de abordar em toda sua amplitude a atual situação, seus precedentes e as possíveis propostas ao grupo.*
>
> *Apresentamos a seguir um roteiro sobre o qual estamos trabalhando e que acreditamos que seja válido como reflexão para o planejamento que deverá ser realizado durante o verão, caso se queira trabalhar com a perspectiva de começar o próximo período letivo segundo um consenso.*
>
> *INTRODUÇÃO (perguntas prévias que justificam a elaboração do documento)*
>
> *ANALISE DA SITUAÇÃO ATUAL:*
>
> *Antecedentes*
>
> *Problemas internos do coletivo ao longo do tempo.*
>
> *Problemas sociais e econômicos (pais-mães, cooperativa, associação, adolescentes, etc.).*
>
> *Problemas pedagógicos*
>
> *Curso 93-94*
>
> *2.5.a – Nível coletivo*
>
> *2.5.b -- Nível social e econômico*

---

fotocopiamos.

[80] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

2.5.c – Nível pedagógico

ANÁLISE DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES:

História de nossa própria forma de resolução de conflitos.

Leque de alternativas. Metodologias.

Propostas

Pretendemos que este documento contribua para uma resolução dos conflitos pacificamente, e para isto, distanciando-nos de juízos de valores, será eminentemente interrogativo. Consideramos que, antes da busca de soluções, é necessário um planejamento real, concreto e coletivo, que nos ajude a entender quais são as raízes dos problemas, nossas limitações e contradições.

Entendemos que é natural que os conflitos se produzam em qualquer grupo humano e que seguirão produzindo-se. Por isto devemos pensar nas formas de resolvê-los, analisar se até o momento as soluções encontradas têm sido as mais adequadas ou se, pelo contrário, devemos buscar novas soluções. Parece-nos absurdo buscar culpa em pessoas ou em determinadas atitudes, ainda mais quando se pressupõe que somos um grupo que aspira à autogestão. Portanto, todos e todas somos responsáveis pela atual situação, independentemente da responsabilidade pessoal que cada um possa ter. E talvez, entrar em uma batalha dialética ou de atitudes nos levaria a um agravamento da situação e, por conseguinte, traria prejuízos para todos e todas, porém, se até agora não temos sabido utilizar a palavra, não quer dizer que não pensemos que ela é um meio fundamental para o entendimento.

Indicamos algumas questões e reflexões para o planejamento:

É este um projeto autogestionário em seus objetivos, funcionamento e realizações? Existe diretividade? Existe hierarquização na estrutura interna do coletivo? Aceitamos algum tipo de autoridade? Há personalismos que se opõem ao pensamento comum? Desenvolvemos todas as nossas potencialidades no que-fazer diário? Somos um grupo fechado ou aberto? Em que sentido? Que projeção social damos às pessoas que temos próximas do coletivo? Quais são os canais de participação para pais e mães? Têm aumentado ou tem diminuído? Os meninos e as meninas querem vir prazerosamente para a escola? Como tem evoluído este fator ao longo do tempo? Há condutivismo em algumas dinâmicas educativas? Como se explica a aplicação de uma dinâmica sem consenso? Deve-se impor a decisão da maioria? Respeita-se a iniciativa minoritária? São incompatíveis? A crítica supõe a desqualificação de quem a faz ou nos serve de autocrítica construtiva? As atitudes, modos e recursos para resolver conflitos são os adequados? Empregamos entre nós os mesmos argumentos que apregoamos? Ficamos às vezes nas conseqüências, como forma de ocultação das causas dos problemas? Têm-se feito partícipes de nossas problemáticas internas, com juízos de valor e atitudes discriminatórias, de

pessoas totalmente alheias ao projeto? Opinamos todos e todas sobre sucessos da esfera íntima e em desqualificações elaboradas e expostas às costas dos e das implicados, implicadas? A implicação em lutas sociais deve ser unitária, quando existe desacordo? Todos, todas participamos das mesmas idéias (ideologias)? A defesa da própria idéia implica ofensa às demais (inclusive dentro do mesmo coletivo) ? As idéias se antepõem às pessoas? O que entendemos por individualismo e coletivismo? As percepções pessoais podem ser tolerantes, abertas e sem temor? Nossas críticas internas são construtivas ou destrutivas? Que tipo de coação utilizamos em nossas ações cotidianas? Ou não se utilizam coações? Avaliam-se as contribuições ao projeto? Em caso afirmativo, de que modo? A diversidade de capacidades, vontades e conhecimentos individuais contribuem para o projeto comum ou para um projeto pessoal? As diferenças interindividuais, as diferentes capacidades, interesses e implicações são elementos de hierarquização? Ouvimos as críticas que nos fazem os meninos, as meninas e os adolescentes? Somos conscientes de que a intensidade de trabalho e o tempo que passamos juntos/juntas repercute no 'rendimento', na relação educativa e nas relações pessoais? O que se entende por profissionalismo? O que ocorre com o projeto para os/as adolescentes? Como explicamos o fato de que é a minoria deles/delas que permanecem na escola, e assim mesmo pressionados pela família? É significativa ou nula a presença na escola dos ex-alunos? Os/as que permanecem têm canais para a crítica? A crítica se volta contra quem as faz? Existem diferenças entre coordenação e diretividade? É conveniente que duas pessoas se encarreguem do trabalho na escola dos pequenos/das pequenas? É excessiva ou adequada a duração da dinâmica deste ano? Nossa relação com os/as meninos/meninas durante este ano tem sido impositiva ou de 'igual para igual'? Autoritária ou libertária? Por convencimento ou por condutivismo? Partindo de sua realidade ou de nosso pensamento? Marcada por um clima tolerante ou intransigente? Amável ou tenso? Buscando uma meta e objetivo predeterminados ou abrindo-se continuamente à dúvida, a um conjunto de observações? À colaboração ou à divisão? Realmente se coloca uma igualdade econômica? A igualdade vem dada pela igualdade na repartição do dinheiro, ou pela igualdade das condições de vida? Se se entende que a palavra não serve, o que é que serve? Como se pode educar no diálogo se não dialogamos? Na resolução dos conflitos ocorridos ao longo de todos estes anos temos utilizado o diálogo? Não se substitui o diálogo pela crítica 'pelas costas'? A crítica 'pelas costas' não leva a agravar os conflitos? Dialoga-se ou se tomam atitudes? Ocorre isto na ação educativa? Porque não se fala claro? Como se pode resolver um conflito sem dialogar?

Para finalizar este escrito, afirmamos que nosso pensamento para a resolução desta situação passa pelo uso da palavra, pela clareza (sem agressividade desnecessária), pela tomada de decisões em assembléia, respeitando o direito à discrepância, à crítica, à liberdade de ação individual ou minoritária, única forma de estabelecer a tolerância e a confiança tão necessária para todos e todas, sem exclusões e tentando somar idéias, ações, pensamentos e sensibilidades de todos e todas e de cada um, uma.

Mérida, junho de 1994.

A assembléia é convocada e o grupo de Pepita não contesta a carta, mas também não comparece à assembléia.

Como as relações estavam muito tensas, o grupo de Pepita convoca uma assembléia da cooperativa para o dia 11 de setembro e, em 10 de setembro, lança por escrito a seguinte proposta:

> *As pessoas que abaixo assinam, componentes do COLETIVO PAIDÉIA, decidiram em ASSEMBLÉIA, o seguinte:*
>
> *Que tendo em vista a situação que há tempo se vem produzindo, em que dois grupos de trabalho e pensamento vêm definindo-se com diretrizes distintas, e sendo respeitosas e respeitosos os princípios ANARQUISTAS, de que cada grupo deve desenvolver com responsabilidade o que tem aceito livremente e, por sua vez, se no grupo há desentendimento, a ética exige que cada grupo respeite as bases e objetivos do outro, evitando, assim, impor, convencer, pressionar ou conduzir as outras pessoas.*
>
> *E tendo em conta que:*
>
> *A – O outro grupo tem um pensamento diferente;*
>
> *B – Um projeto educativo diferente, apoiado neste pensamento;*
>
> *C – Um horário diferente;*
>
> *D – Responsabilidades distintas;*
>
> *E – Objetivos diferentes;*
>
> *F – E uma estruturação de trabalho diferente;*
>
> *DECIDIMOS QUE CADA COLÉGIO SE GESTIONE PEDAGÓGICA E ECONOMICAMENTE DE FORMA AUTÔNOMA, SEGUNDO OS GRUPOS AFINS.*
>
> *ISTO IMPLICA:*
>
> *CONTAS BANCÁRIAS DIFERENTES (gestão econômica)*
>
> *PROJETO EDUCATIVO (como já é realidade) DIFERENTE (gestão educativa);*
>
> *MANUTENÇÃO, ALIMENTAÇÃO, COMPRA, LIMPEZA, ETC., INDEPENDENTES (gestão do trabalho).*

Isto supõe que cada colégio realizará sua ALIMENTAÇÃO, COMPRA E TUDO O QUE NECESSITE DE MANEIRA INDEPENDENTE.

Para benefício de ambos os grupos, as formas podem ser as seguintes:

ÔNIBUS – Será pago segundo o preço do serviço, dividido entre os meninos e meninas de cada colégio, e este pagará a parte que lhe corresponder.

LIMPEZA – O trabalho de JUANI, será pago segundo as horas que trabalhe em cada colégio, assim como o seguro social e as horas extraordinárias.

CALEFAÇÃO – Será ligada uma semana em cada colégio.

MANUTENÇÃO – Segundo o número de meninos e meninas, será paga a parte correspondente em gastos de LUZ, ÁGUA, TELEFONE, LIMPEZA, LIXO. A calefação dos edifícios será paga a razão de 50% cada um, assim também com a lenha.

ARQUIVO – O arquivo será de uso comum.

Como poderá acontecer que o Centro (o colégio dos pequenos) necessite comprar alguns elementos necessários para seu serviço, e uma vez que durante as férias Javier e Julia retiraram 60.000 pesetas da conta comum, ao invés de devolver este dinheiro para a conta, podem empregá-lo para comprar estas coisas.

Estas decisões foram tomadas pelo coletivo, forçado pelas atitudes que têm sido tomadas (pelo grupo de Javier) ao longo de quase dois anos, em que vem sofrendo um número sem fim de discriminações, abusos, humilhações e pressões.

Devemos manifestar, ainda assim, que a COOPERATIVA é a responsável e proprietária de ambos os centros, e estas resoluções não implicam em absoluto no direito de propriedade de nenhum dos grupos.

Ao mesmo tempo MANIFESTAMOS:

Que não nos fizemos presentes na última assembléia da cooperativa porque:

não se cumpriram os acordos firmados em setembro do ano passado;

convocou-se a assembléia, segundo nossa percepção, para conseguir objetivos alheios aos definidos por este coletivo;

tem-se utilizado a palavra para conseguir pressionar este grupo a aceitar formas educativas, econômicas e ideológicas, distintas das assumidas e defendidas. Não para realizar um diálogo razoável e verdadeiro. Discutir sobre mentiras, insultos e desqualificações não é rentável, nem estamos dispostas e dispostos a consenti-lo.

Pedimos desculpas às pessoas da cooperativa que com boa vontade têm comparecido à assembléia. Estamos dispostas e dispostos a nos reunir com

elas sempre que assim o desejarem. Porém, não pressionadas e pressionados por determinados membros dela, que com suas atuações nos têm conduzido a tomar estas decisões, para assim poder defender aquilo em que acreditamos e pelo que sempre temos lutado.

Temos de dizer, assim mesmo, que sob nenhum conceito estamos dispostas e dispostos a ceder nestas decisões e, se se deseja alguma troca, estas devem realizar-se de parte das pessoas causadoras do conflito.

Também expomos que, dada a situação atual e enquanto o conflito não se solucionar, nos negamos a que se TROQUEM OS CARGOS, devendo permanecer até que todos os membros da COOPERATIVA estejam presentes e tomem esta decisão.

DESEJAMOS QUE ESTE ESCRITO FIGURE INTEGRALMENTE E TEXTUALMENTE EM ATA.

Mérida 10 de setembro de 1995

COLETIVO PAIDÉIA

(Seguem as assinaturas de Pepita, Olalla, Concha, Lali, Teresa e José Luiz.*)*[81]

Para esta assembléia, Manolo, Javier e Encarnacion apresentam individualmente e por escrito suas reflexões sobre o momento crítico vivido e sua posição sobre a proposta do grupo de Pepita:

Do que escutei na reunião anterior e de minhas reflexões ao longo de todo este ano de conflito, quero comunicar o que segue:

– Nunca entendi que a Paidéia fosse um projeto pessoal; meu trabalho, idéias e esforços sempre foram dedicados a um projeto coletivo, assembleário, antiautoritário e autogestionário, tal como refletem todos os artigos, livros, vídeos, exposições e intervenções que se fizeram em diferentes lugares. Estas idéias, expostas ao longo do tempo por uma multidão de pessoas, as fiz minhas e continuarei lutando por elas.

– Do que escutei na reunião anterior, quando a maioria do coletivo que realiza o trabalho diário se manifestou em prol de um projeto personalista, liderado por Pepita, quando se manifestou a recusa pela minha pessoa e à do companheiro Javier, e entendendo que na situação atual de enfrentamento e inimizade e sem uma autêntica resolução do conflito, que para mim passa pela total clareza no pessoal, coletivo e ideológico, decidi não participar no projeto pedagógico, pensando que minha saída favorecerá

---

[81] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

um clima desejável para o objetivo de uma educação na liberdade e felicidade.

– Entendo que meus esforços durante estes anos foram consideráveis como o foram as gratificações que obtive tanto no que diz respeito ao pessoal quanto coletivo. Por isto e porque é inteligente num dado momento, abandono a cooperativa com a ilusão de que num futuro poderemos caminhar em conjunto, em liberdade e igualdade.

– E prol da justiça e porque assim o sinto, tenho que denunciar que o acordo de despedir a Charo me parece injusto, autoritário e antiassembleário. Não se pode pretender que sem aviso prévio aos membros desta cooperativa e à interessada e sem tempo para refletir e buscar outras soluções se tomem decisões, ainda mais esta que transcende o pessoal e coletivo, em cinco minutos. Seria muito importante que se analisasse nossa forma de funcionamento das assembléias, porque ela é um dos pilares básicos de qualquer forma de autogestão e antiautoritarismo. Não se pode pretender que sem prévia comunicação e sem reflexão individual e coletiva se tomem decisões; seria ótimo buscar o acordo livre e a reflexão coletiva.

Mérida, onze de setembro de 1995.[82]

(Assina Manolo)

Quando, no dia de ontem, se divulgou um escrito no qual se vertiam desqualificações sobre minha ética, meu trabalho, minhas idéias e meus sentimentos e se oferecia como solução ao conflito a exclusão de uma das partes implicadas no problema, tenho de supor, uma vez que foram escritas e lidas publicamente e cada qual é responsável pelo que faz e diz e pelo que faz ou deixe de fazer, é justo que por escrito e em público responda.

As conclusões a que chega o dito escrito, que apesar de acusar-me somente posso contestar pelo que escutei, já que não me entregaram cópia do mesmo, são basicamente:

Que há duas tendências 'incompatíveis', 'antagônicas' e que estão 'contra', produzindo 'enfrentamentos virulentos' e 'uma situação insustentável' que prejudica gravemente o desenvolvimento do projeto. Resumindo a qualificação das duas tendências, uma é 'individualista', potenciadora de egoísmo, e outra é 'coletivista', geradora de anarquia. Ambas, segundo o dito escrito, estão protagonizadas por Pepita e por mim. Isto é, aqui existe um projeto de Josefa Martin Luengo que segundo ela mesma é coletivo, autogestionário, etc., e outro que, segundo também ela mesma ou quem a tenha induzido a pensar assim, é uma pura pena: individualista, que utiliza os meninos e meninas, a quem falta ética, e se caracteriza por um ativismo panfletário por toda ideologia e outros insultos e desqualificações.

---

[82] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

Penso que o escrito se define a si mesmo, tanto na forma como no conteúdo, como o que é, isto é, intolerante, excludente, negador do diálogo, sem o menor respeito, acreditando-se ele mesmo portador de todas as bondades e qualidades ideológicas, pedagógicas e coletivas, ao mesmo tempo que nega a possibilidade à diferença e à diversidade. Confunde individualidade com egoísmo, e coletivismo com acatamento às idéias que se pretendem verdadeiras.

O problema desta exposição escrita é que nela se vislumbra uma forma de pensamento que tenta impor suas diretrizes com pretensões totalizadoras e partidaristas, que, longe de aceitar como ricas e naturais as diferenças e as crises, transforma tudo em luta e enfrentamento, tachando o outro pensamento e as outras pessoas como contrárias, como se a própria identidade se fundamentasse na negação de algo e não em sua afirmação. Não é por acaso a anarquia a possibilidade para todos e todas, ***absolutamente*** *para todos e todas?*

O mesmo escrito, que entendo mais como o produto da depressão e do medo, e não como conclusão de um pensamento, se é que pensamos que a ética nos faz buscar as causas e não os culpados, esse mesmo escrito, digo, contém várias das causas que enfrento e que têm sido motivo do conflito que nos envolve.

Diante do conflito, como colocado, no último dia do curso passado, expressamos, Manolo e eu, um escrito cuja solução passava pelo estabelecimento de formas de resolução de conflitos que sempre se advogaram teoricamente e na prática pedagógica e que eram o diálogo, a manifestação livre dos diferentes planejamentos, o respeito à pessoa e a busca de soluções no coletivo, ao mesmo tempo que se buscava uma possível análise da situação atual de forma autocrítica e aberta. A resposta que sempre esperamos, meditada no recesso das férias, onde as tensões não pudessem ser pretexto para os momentos de ofuscação ou irritação, estavam dadas. E a resposta foi dada duplamente: por escrito e por quem a ela não se opôs.

Estou ligado a este projeto, como pai, há 14 anos, como cooperativista há mais de 10, e como educador há oito anos. A idéia que se pretendia mereceu que eu dedicasse todos os meus esforços para que a levássemos a cabo, dia após dia. O trabalho que tenho desenvolvido durante todo este tempo, os meninos e as meninas e meus amigos o sabem. A opinião desqualificadora do escrito e de todos e todas que dialeticamente apóiam dita proposta ou que com o seu silêncio outorgam a ditas desqualificações excludentes todo seu valor, já foram ditas e me levam a dizer que:

1 – É incomensurável a tristeza e desilusão ao escutar as reflexões e os silêncios de meus companheiros e companheiras. As reflexões que deram como resposta a um planejamento não violento dos conflitos, foram, como sempre têm sido neste grupo, a exclusão e o insulto.

E é triste, porque não se sabe fazer de outro modo.

Com o repetido pretexto de uma hipotética defesa do 'PROJETO', o qual, segundo vossas mesmas palavras temerosas, 'é atacado de todos os lados, em todos os momentos e inclusive de dentro', se perde, uma vez mais, o respeito a pessoas que têm dado muito ao projeto real, que no dia-a-dia, entre todos e todas fomos fazendo-o, um projeto com minúsculas que parecia ter em conta as pessoas acima das abstrações, ideologias ou personalismos.

A defesa que fazeis do que considerais o mais correto, nunca justificará os meios ou as armas que haveis utilizado ou consentido em utilizar para a resolução dos problemas. Haverá, sem dúvida, quem encontrará justificativa para tudo, pois para isto está de posse da 'verdade'. A história das exclusões que sistematicamente se repetem podem ter várias versões entre os que colaboram em sua execução, porém nenhuma foi, nem seguramente será, autocrítica. Sempre a perfeição ficará em casa e a merda irá pela cloaca.

2. – Quero que fique bem claro que meus esforços e intenções durante o desenvolvimento de toda esta problemática têm sido para que se possibilitasse uma troca, para que o projeto comum, e não o exclusivo e pessoal, fosse mais crítico, mais aberto e mais conseqüente com suas próprias aspirações antiautoritárias e autogestionárias. Não quero, como afirmou alguém neste grupo, o lugar de ninguém: estou identificado com o único e irrepetível lugar que ocupo, este onde estou. O conceito de escalada, no qual há que se pisar em alguém para subir ou manter-se, é igual ao de 'tendência', e me repugna, por tratar-se somente da velha história da luta pelo poder.

E como sei que estes argumentos também são utilizados, ou seja, os econômicos, não é difícil que comproveis que sou mais pobre agora que quando entrei.

Porém, nem os insultos, nem as desqualificações pessoais, ideológicas e morais, nem o clima generalizado de recusa a meu trabalho e a minhas críticas, tal qual a meu companheiro Manolo e as outras pessoas do antigo coletivo, nem o fato de terem me posto 'fora do grupo' que agora me escuta, têm sido bastante para fazer com que eu 'jogue a toalha' em relação àquilo que acredito justo.

O único contexto que podia fazer com que eu deixasse meu trabalho na equipe pedagógica, daí meu esforço para trocar a trajetória para posturas mais tolerantes e abertas, na tentativa de resolução dos conflitos de forma pacífica e razoável, sem que ninguém tivesse que rebaixar-se, num clima de igualdade, eu o soube sempre: é que Pepita dissesse 'ou tu ou eu'. Já está dito, e a resposta, agora e sempre, não é outra que responder-te: 'Tu'.

Por todas estas razões, por outras muitas que me calo, porque considero que nem a razão justifica o dano que poderia causar, por respeito a quem dizeis que 'morto o cachorro se acabou a raiva', por não querer ser um obstáculo em vosso trabalho e porque me solidarizo plenamente com o que

anteriormente nosso companheiro Manolo expôs, deixo meu trabalho pedagógico na escola Paidéia.

Mérida, 11 de setembro de 1995.

(Assina Javier)[83]

Quero que todos e todas os membros da cooperativa conheçam a análise que eu faço da situação na qual neste momento se encontra a Paidéia.

Na Paidéia não há duas tendências ou duas linhas pedagógicas que se enfrentam. Há uma só linha, porém a filosofia dessa linha pedagógica, há alguns anos, provoca constantemente enfrentamentos. Esta linha baseia-se no conhecimento dos medos das pessoas, de que se alimentam em determinados momentos para provocar conflitos, rivalidades, competitividade e exclusões.

É uma linha, em sua essência, autoritária, que crê em chefes e subordinados, que utiliza prêmios e castigos emocionais segundo se esteja a favor ou conta a pessoa que determina as diretrizes.

É uma linha que utiliza a má fé para implantar-se à solapa e conseguir que todo o mundo desconfie de todo o mundo.

É uma linha que mescla continuamente o pessoal com o profissional.

É uma linha que se esconde, que não mostra a cara, que somente se vê nos efeitos destrutivos que provoca.

É uma linha que utiliza as pessoas e as ideologias segundo e quando lhe convém.

Esta linha sempre está na sombra, porém é quem, desde bastante tempo, tem o controle da Paidéia e o poder de excluir ou de admitir as pessoas, o poder de fazer análises psicológicas dos demais, que fundamentam o descrédito das pessoas que se opõem a ela. O poder de influir na dinâmica educativa, que pouco a pouco vai fazendo com que ela se pareça com uma escola tradicional, com separação de sexos, horários, perda de liberdade infelicidade das meninas e dos meninos.

Isto fez com que a Paidéia se alterasse essencialmente, porque os meninos e as meninas não são mais felizes aqui e este era um dos pontos chaves da Paidéia: a felicidade.

Tampouco são livres, têm que lutar continuamente para conseguir sua própria liberdade que está depositada nos adultos, que a dão quando querem. Enquanto que no princípio, quando eu trouxe a minha filha para a Paidéia, se reconhecia e se respeitava a liberdade do menino e da menina,

---

[83] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

> *viviam todas suas horas em liberdade, por isso era importante a Paidéia, não havia horários, se olhava para que os meninos e as meninas juntos desenvolvessem sua criatividade, que jogassem, que expressassem livremente sua sexualidade, que falassem, que chegassem sozinhos às suas próprias conclusões. Potenciava-se sua rebeldia a todo o momento e isto era o importante da Paidéia, isto foi o que me iludiu a mim e a minha luta aqui e a muitos dos que estão aqui, e que também queriam o mesmo. Porém esta Paidéia não coincide com a do presente.*
>
> *Sei que minha análise é demasiado forte e sei também o risco que corro ao esclarecer o que essencialmente está ocorrendo na Paidéia, porém queria tocar fundo e situar as coisas em seu devido lugar: o que ocorre agora é uma conseqüência mais da linha que pouco a pouco se foi implantando e que acabou asfixiando a Paidéia. Queria que conhecessem meu pensamento, pois quero evitar que se produza o que escutei outro dia da boca de Concepcion Castaño: que isto que está ocorrendo agora seja o princípio do fim."*
>
> *Mérida, 11 de setembro de 1995.*
>
> (Assina Encarnacion)[84]

Pode-se inferir, pelo desenrolar dos fatos, que, de uma certa forma, a proposta de Pepita e do grupo que a acompanhava, de dividir a escola entre o colégio dos pequenos e dos maiores, ficando cada grupo com um deles, e especificamente o grupo de Javier com o colégio dos pequenos, já havia sido arquitetada. Isso porque seria impossível o grupo de Javier manter-se apenas com o colégio dos menores, que possuía poucas crianças e, conseqüentemente, pouco ingresso financeiro, portanto a divisão dos custos o inviabilizaria.

Pela proposta do grupo de Pepita, no colégio dos menores trabalhariam Javier e Júlia. Os demais componentes do grupo compunham a cooperativa e não atuavam diretamente, com remuneração na escola, como era o caso de Manolo, Encarnacion e Victor. Diante disso, Javier e seu grupo preferiram, segundo Charo, sair da escola para preservá-la e também seu projeto de educação.

Charo lembra que colocou Adela na Paidéia porque

---

[84] Documento fotocopiado dos arquivos da escola.

> *[...]esperava que* (Adela) *tivesse a oportunidade de ser mais livre desde pequena, e com isso ter uma mente medianamente equilibrada, para logo poder conduzir-se na vida.* (transcrição fita nº8:16).

Acredita que isto a Paidéia possibilitou, apesar de que considera que a criança, quando sai de lá e passa a freqüentar uma escola "normal", passa por um período bastante conflitivo, porque

> *[...]se desde os dois anos te relacionas com pessoas com as quais podes falar quando há um conflito, resolver o conflito e seguir adiante, quando sais deste contexto e te relacionas com pessoas que não estão educadas para falar e resolver o conflito, então é difícil estabelecer relação. Adela teve que compreender isto, que as outras crianças, dos outros colégios agiam diferente, que resolviam seu problemas de forma diferente, que eram agressivas, seja em palavras ou fisicamente, que não eram solidárias, que eram muito mais egoístas, mais irresponsáveis, etc. Ela levou um ano para entender isso. Por isso acredito que quanto mais tarde a criança saia da Paidéia mais preparada está para enfrentar estes conflitos, porque está mais madura. Como Adela saiu aos dez anos, teve muita dificuldade.* (op. cit.:16)

Charo afirma a incoerência vivida na escola pelo conflito de adultos, quando analisa as ações educativas desenvolvidas e seus objetivos. Nas relações com as crianças, o diálogo, a busca do entendimento eram a tônica, e dos alunos era exigida esta postura. Contudo, nas relações dos adultos entre si, o episódio de 1995, que desencadeou a ruptura das relações, mostrou justamente o contrário, isto é, que os adultos exigiam algo das crianças que entre si não praticavam. E para Charo, as crianças percebiam e acusavam esta contradição, que se reafirmou na relação criança-adulto, quando estas, ao denunciar a atitude dos adultos, não foram ouvidas.

Esta situação acontecia, principalmente, se a crítica se dirigisse ao projeto pedagógico da escola. Charo considera que "*entre os adultos é normal que esses conflitos se dêem, pois os educadores dos adultos foram outros*" (transcrição fita nº 9:17). Para ela, nas relações entre os adultos, havia alguns temas que eram tabus:

> *Sobre a questão econômica se fala, se há um problema com um aluno, se fala, sobre questões educativas se fala, porém, quando a crítica se dirigia ao projeto diretamente, como no meu caso, que eu denunciava que as crianças tinham medo, aí eu era equivocada , as crianças não têm medo e eu é que não sei o que digo , entende?* (op. cit.:17)

Os depoimentos de Charo permitem perceber que o fato de alguém fazer críticas ao projeto significava fazer críticas à pessoa de Pepita. Ela não aceitava críticas ao projeto porque ela se sentia o próprio projeto. Logo, as críticas eram para ela, o que justificava a extensão das ações e reações que tomava. Podia-se, portanto falar sobre tudo, só não sobre o projeto da escola. Ele não podia ser criticado, e até as crianças se davam conta disso:

> *As crianças tinham chegado a dizer a Pepita e ao grupo de adultos que eles não eram 'assembleários', uma vez que, quando chamada uma assembléia de adultos* (pais e professores) *para discutir o projeto da Paidéia, eles não apareceram.* (op. cit.:17)

Para Charo, os adultos não apareceram para não terem que colocar em questão o próprio projeto, o que considera uma atitude autoritária, pois o grupo impôs, pela sua ausência, a seqüência do projeto, sem discussão. Por esta razão, considera que

> *[...]o projeto é autoritário, que a figura do líder (Pepita) é uma figura 'aplastante', autoritária, e que um projeto que se diz antiautoritário e autogestionário não pode ter tal condução.* (op. cit.:28)

Mas ressalta que, apesar deste comportamento no coletivo de adultos, com as crianças funcionava a forma autogestionária. Segundo ela,

> *[...]a dinâmica interna com as crianças funcionava, as crianças são mais livres, são mais responsáveis, desenvolvem muitas capacidades, isto funciona , didaticamente o projeto funciona.* (op. cit.:23)

Pode-se tentar inferir sobre o provável raciocínio de Pepita, sempre que alguém questionava o projeto educativo como um projeto autoritário. Por certo ela só podia entender que quem o criticava estivesse equivocado, pois, com certeza, ela via que as crianças, efetivamente, desenvolviam-se de forma autônoma e autogestionária. Então, como um projeto autoritário poderia desenvolver a autogestão? Por certo que deveria achar curioso que um projeto autoritário gerasse, junto às crianças, um processo autogestionário. O que, sem sombra de dúvidas, não deixa de ser curioso, ainda mais se considerarmos que, mesmo com todo o esforço que os pais destas crianças, em casa, pudessem e quisessem fazer, não estariam implementando uma organização essencialmente autogestionária. A vivência na sociedade, fora da Paidéia, fosse no trânsito, no comércio, na mídia, etc., apresentava-se inequivocamente heterogestionária.

Se quisermos ensaiar um entendimento da razão de a organização autogestionária ser possível, apesar de um projeto com viés autoritário e numa sociedade marcadamente autoritária, devemos trabalhar com a hipótese de que, na Paidéia, o ambiente em que as crianças viviam não era o ambiente do escolar. Elas não estavam submetidas às regras disciplinares. A oportunidade que tinham era a da "convivência", que foge totalmente às regras da escolarização. Enquanto a convivência é livre, escolhe-se com quem se quer conviver; a "vivência" no espaço da escolarização é compulsória, tanto assim que um dos poucos espaços agradáveis que os escolares possuem são aqueles em que conseguem fugir do planejamento com finalidades de controle (que o adulto exerce sobre eles, com a desculpa de educação): são os espaços do recreio (quando não "dirigido"), do intervalo entre aulas, do percurso da casa à escola, etc..

É importante ressaltar que o espaço de convivência possibilita, entre outras coisas, que as crianças percebam quando as ações dos adultos são autoritárias e quando são contraditórias. É este mesmo espaço que permite que as crianças exerçam a sua vontade, o seu desejo, ao invés da execução de um modelo preestabelecido, que condiciona o espaço escolar. Enquanto o espaço de convivência é o livre exercício do desejo, o espaço escolar é o exercício da vontade do outro.

Não se pode esquecer que o espaço escolar é curricular e, portanto, é espaço absolutamente fixador e individualizante. Ora, o que acontece na Paidéia é o contrário. A proposta incentiva, estimula e condiciona a convivência que gesta a possibilidade autogestionária, porque possibilita a todos partilharem do planejamento e da tomada de decisões através de aprendizagens coletivas e de auto-aprendizagens. Contrariamente aos pseudo democratismos escolares a que estamos acostumados, onde o aluno, quando muito, pode participar das decisões do **como fazer**, na Paidéia eles são os responsáveis por decidir sobre **o que fazer**, para só depois decidirem sobre o como fazer.

Sob este aspecto o projeto é incoerente, pois, quando remete a um modelo de homem que deseja formar, e para tanto condiciona a prática pedagógica dos adultos junto às crianças a determinados "fazeres", acaba engessando as possibilidades de emergência do novo, do diferente, do até então não pensando.

Contudo, na prática, as crianças, ao viverem o projeto num espaço de convivência, ao invés de num espaço escolar, transformam-no de tal forma que a ação desenvolvida possibilita a vivência da autogestão. No espaço da convivência, as crianças são livres para implementar outra organização às atividades: podiam pensar, conversar, podiam ser. Os adultos, iludidos pela idéia de que o próprio projeto era autogestionário, viviam a contradição de se verem subservientes às vontades expressas no projeto. Não conseguindo, ou não querendo impô-lo na forma preestabelecida, possibilitavam, ainda que sem o perceberem, a emergência e a vivência autogestionária. Esta contradição evidenciava-se principalmente no momento da concretização dos princípios do projeto, isto é, na forma, na metodologia de aplicação dos princípios. Estas são, a nosso ver, as razões da contradição verificada. De um lado, o engessamento a que o projeto, como tal, obriga, e de outro, as ações que se estruturam no sentido da autogestão.

Um claro exemplo deste engessamento do projeto são os "mandados", ocorrências (metodologias, portanto) que passam a acontecer posteriormente à institucionalização das assembléias enquanto fórum de discussão e decisão dos coletivos de crianças e adultos. Quando surgem os "mandados", eles são uma penalidade, um castigo àqueles que não se submetem às decisões majoritárias do coletivo, que passam a representar o modelo previsto no projeto. No momento em que a assembléia era instituinte e, portanto, ocorria quase que diariamente, não havia o instrumento de coerção do "mandado", porque o modelo não existia e/ou não estava institucionalizado. Logo, não havia algo que obrigava a procedimentos predeterminados.

Uma outra conseqüência deste espaço de convivência que as crianças criavam no dia-a-dia era o que nos atrevemos a chamar de "gestão dos movimentos individuais". Chama a atenção de qualquer visitante, mesmo para o mais vivido em diferentes ambientes escolares, a calma que reina na Paidéia. Não há tumulto, correrias, o empurra-empurra que os alunos promovem nos ambientes escolares tradicionais.

Ao compararmos as ações das crianças nestes dois ambientes (entre os espaços de convivência e os espaços escolares), só se pode atribuir tamanha diferença ao fato de, nos primeiros, as crianças têm liberdade de movimentos, podem "ir e vir" para onde quiserem, no momento em que desejarem. Podem, assim, expressar o livre exercício

de sua vontade. Sem a pressão da contenção dos movimentos, não necessitam extravasar (como nas escolas regulares, nos poucos espaços de tempo em que podem fazer isso) a energia reprimida através de movimentos bruscos que, na verdade, expressam o extravasamento da agressão que sofrem. No espaço escolar, o movimento e as crianças são contidos entre as quatro paredes da sala de aula, onde elas são submetidas, por no mínimo quatro horas seguidas, à imobilidade. No espaço de convivência elas são livres, exercem a própria vontade para trocar de ambiente, de grupos, de organização, de atividade, sem que haja alguém para lhes chamar a atenção, para coagi-las a fazer o que não desejam, para coibi-las em sua liberdade.

O espaço de convivência permite que as crianças respirem liberdade, tenham leveza de movimentos, que vejam, sintam e ouçam o ar que entra pela porta e sai pela janela. O visitante incauto, ao observar os movimentos das crianças no espaço de convivência, por certo jamais poderá associar estes movimento com os que acontecem no espaço escolar, até porque este espaço não é o escolar. Diferentemente, no espaço de convivência, a tônica não está no adulto. Como o objetivo principal da organização deste espaço são as crianças, o que se observa é que os adultos são elementos acessórios a serviço do desenvolvimento das crianças. É como se os adultos fossem "máquinas silenciosas cumpridoras de tarefas". Então, não se vêem os adultos. O que se vê são as crianças, elas são as protagonistas e possivelmente por isto, por exercerem a sua vontade, o seu desejo, podem e devem exercê-lo de forma crítica, leve, com rigor e bom senso.

Um exemplo da transformação que sofre o projeto educativo que, enquanto modelo a seguir é autoritário, mas que no momento de sua efetivação possibilita uma prática autogestionária, é o de Adela, que

> *[...]teve uma infância feliz, onde não foi tão submetida e tão abafada como teria sido em outro colégio, o que a fez ser mais segura de si mesma e também de ver as coisas de outra maneira. O fato de ter sido educada na solidariedade faz com que seja mais solidária com os demais. Tem mais facilidade para colocar-se no lugar do outro, para refletir, para compreender, para ser mais objetiva e também para ajudar o outro.* (transcrição fita nº 8:13)

Charo considera que, neste aspecto, a educação que sua filha recebeu foi excelente. Contudo, no que concerne ao conhecimento propriamente dito, não, pois, segundo ela,

> *Na Paidéia não se pode abarcar todas as matérias. Dão-se as matérias segundo as pessoas que estão na escola e segundo as que estão dispostas a colaborar. Por exemplo, quando estava Manolo, ele dava Matemática. Quando há alguma mãe que quer colaborar para dar inglês, se dá inglês, porém, se não há, não se dá, entendes? Então, se há alguém que dá fotografia, se dá fotografia. Se há alguém que sabe música, se dá música, porém, se não há ninguém, não se dá. Então, nos outros colégios, há mais matérias e, de fato, minha filha me diz que na Paidéia aprendeu muitas coisas que não aprende no colégio em que está agora, porém que agora tem mais conhecimentos teóricos que antes. Que conhece muito mais, tem mais dados teóricos que sabe. Na Paidéia tinha, mas dados 'práticos'. Tinha mais dados de jardins, de cozinha, do que é a vida em geral.* (op. cit.:14)

Efetivamente, a Paidéia, enquanto espaço de convivência, trabalha também com o conteúdo da convivência. Seria por demais contraditório trabalhar no espaço da convivência com conteúdos escolares. Eles não caberiam na Paidéia porque são previstos para a organização escolar, possuem uma especificidade e um destino próprios – a disciplinação, a fragmentação da mente, do raciocínio –, a formação da "personalidade fragmentada", a que se refere Herbert Read (1959), provocada pela própria fragmentação do conhecimento, do processo de aprendizagem e da organização escolar. Sob este ponto de vista é que se deve entender, principalmente, o individualismo, o egoísmo e a competitividade que impera no espaço escolar. Eles são os instrumentos capazes e necessários para a consolidação das personalidades fragmentadas desejadas e necessárias para a consolidação da organização heterogestionária.

Charo considera, ainda, que a educação na Paidéia favorece o desenvolvimento da

> *[...] atenção, do respeito, da responsabilidade, da solidariedade...inclusive a criatividade, ainda que esta não seja desenvolvida fisicamente, porém, sim, a capacidade de reflexão, pois através dos trabalhos tem que pensar, tem que refletir. Então isto é desenvolvido desde que são pequenos. Então, quando surge um problema que devem solucionar, eles conseguem pensar, refletir e resolver rapidamente.* (op. cit.:15)

Com relação a não haver atividades artísticas, físicas, línguas, etc., que não são oferecidas pela escola aos alunos, considera que é uma falha. Para ela, a Paidéia

> *[...]tem uma carência neste sentido, inclusive no desenho, no artístico. Tem carência inclusive no inglês e pensa... o inglês é um idioma que hoje em dia não se pode viver sem ele. Pepita não quer dar inglês porque diz que é idioma imperialista, como se o espanhol não fosse imperialista, compreendes? O que é uma barbaridade, dão Francês.* (transcrição fita nº 9:15)

Apesar de todos os problemas vividos na Paidéia, Charo tem certeza de que ela é, para as crianças, uma excelente escola, razão por que continua a recomendá-la a todos que a consultam. Diz ela:

> *Há uma grande diferença entre a Paidéia e as outras escolas. Eu sigo dizendo aos pais e mães que me perguntam se devem levar seus filhos para a Paidéia ou não, eu sigo dizendo que para as crianças é ideal, porque elas estão todo o dia jogando, porque as ajuda a compreender, as ajuda a falar, porque lhes ensinam muitos coisas. Sempre digo igual, porque eu sigo pensando que é uma vantagem a educação na Paidéia. Até certo ponto, porque os educadores, em primeiro lugar estão as crianças. Para os colégios "normais" as crianças estão em último lugar.* (transcrição fita nº 10:20)

Também com relação à Pepita ressalva:

> *Eu gosto muito de Pepita, quando não é tão autoritária. Reconheço que tem muitíssimo valor, uma pessoa muito interessante, sabe muitíssimo. Interessa-lhe muitíssimo as crianças, lhe interessa muitíssimo a educação. E seus conhecimentos poderiam colocá-la em qualquer outro lugar. Porém tem cometido deslizes em não querer reconhecer e escutar os outros. Contudo, reconheço que ela tem descoberto algo. Para mim ela é alguém que descobriu como educar as crianças para que elas sejam felizes, como criar o interesse na aprendizagem, como criar o interesse no conhecimento. Isto eu reconheço e valorizo em Pepita. Porém todo o mundo tem falhas e ela não as reconhece e não tem sabido corrigi-las. Todos temos defeitos, não? E isto é uma pena, porque é um projeto muito bonito, é viável e ela não tem sabido corrigir esta autoridade que ela possui, entendes? Ou tu pensas como eles ou estás errada. Esta é a opinião que agora tenho de Pepita.* (op. cit.:10)

Para Charo, o projeto pedagógico da Paidéia sempre foi um projeto personalista, sempre foi "o projeto de Pepita", e as pessoas trabalham para executá-lo, e não para construí-lo. Ou se pensa como ela pensa ou se está errado.

A afirmação de que Pepita é autoritária e de que o projeto educativo da Paidéia é um projeto personalista, que é o projeto de uma pessoa – Pepita –, apareceu em vários depoimentos. Vários adultos e crianças entrevistados detectaram nela a manipuladora, que, de uma forma nem sempre aberta, franca e declarada, exercia o poder de mando.

Inegavelmente, a vivência que tivemos na Paidéia permite-nos afirmar as mesmas coisas, embora entendendo que isso é fruto da extrema dedicação de Pepita à idéia e à formação de crianças segundo os pressupostos de liberdade, criatividade e autonomia, de forma leve, tranqüila e sem traumas. Já o dissemos noutro momento, que da mesma forma e com a mesma veemência com que Pepita acreditava na educação das crianças para formar o adulto livre, desacreditava do adulto que, já formado, já educado segundo o modelo tradicional, seria incapaz de mudanças na sua conduta, na sua forma de pensar e na sua forma de ser.

O episódio do conflito com Javier e seu grupo em 1995 e a atitude deles de renunciar à Paidéia em favor de Pepita e seu grupo demonstram, entre outras coisas, este profundo respeito que a ela tinham. Ainda que a considerassem equivocada e autoritária em seus procedimentos, não negavam, e nem podiam, a dedicação dela para com as crianças. Todos na Paidéia tiveram e têm presente, ainda que não se tenham conscientizado disso, que a Paidéia não sobrevive sem a persistência de Pepita, e Pepita não sobrevive sem a Paidéia. A falta de uma é a morte da outra. Esta é uma certeza, ainda que não explicitada, ainda que não declarada. Talvez seja impossível enunciar a Paidéia sem Pepita e ela sem a Paidéia. Elas são uma. Ainda que Pepita viva em constante conflito existencial com ela mesma, ela é a escola, embora a escola seja algo diferente dela. O projeto educativo é seu, mas o que é efetivado pelas crianças, conforme já dissemos, não é; o projeto, é outra coisa. Portanto, a escola é e não é Pepita, porque é e não é o projeto educativo que orienta as ações. Neste conflito, nesta contradição constante, possivelmente ela vê que a escola é o que ela mesma gostaria de ser, mas não pode ser porque é adulta, e adulto é, para ela, algo acabado, imutável e inequivocamente contaminado pela heterogestão. A escola é, para ela, o sonho que gostaria de ver realizado em si e para si própria. Como isto é impossível, espera realizar-se vendo a realização da criança, vendo a

possibilidade de sua formação, de seu desenvolvimento de forma autônoma, ainda que para isto tenha que conformar-se e conformar os demais adultos para que sejam instrumentos a "*serviço da realização das crianças*". E é por isto que a ouvimos afirmar, num tom conformado e simultaneamente exultante, que

> *[...]mais um dia... como todos os dias, recomeço para fazer as mesmas coisas. Pegar o pão... cortar o pão... fazer comida... organizar as fichas... fazer mais um dia (...) Eu sou um instrumento de sua* (das crianças) *produção. Não participo de suas vidas... estou a seu serviço...* (Pepita, depoimentos, caderno de anotações)

Possivelmente é por esta mesma razão que, quando Charo lhe contou que Adela afirmara que Pepita manipulava a assembléia, ela apenas sorriu. Porque, em última análise, sabia o que estava fazendo, e Adela, mais do que ninguém, era a prova cabal de que estava certa. Uma criança de sete anos tinha já capacidade para perceber e criticar a realidade.

Em sua concepção, portanto, a função dos adultos é a de executores do projeto, não seus construtores. Quando Manolo, Javier e Encarnacion, entre outros, acusam o projeto de ser personalista e de não possibilitar sua construção pelos envolvidos, possivelmente não percebem justamente esta nuance do projeto, que permite que as crianças o modifiquem no momento de sua implantação, mas não permite a interferência do adulto. É impossível afirmar se Pepita tem ou não consciência de que o condutivismo e o diretivismo pretendido no projeto sempre foi a maior garantia para que ele fosse concretizado pelas crianças de forma a possibilitar a auto-organização. Fundamentalmente, porque impede o condutivismo e diretivismo do adulto em sua implantação, abrindo, assim, espaço para a organização das crianças, que podem criar o espaço de convivência, ao invés do espaço escolar sob a tutela, mando e controle do adulto.

Possivelmente foi a não compreensão deste mecanismo que ocorria no interior da Paidéia mais um motivo para as constantes crises e conflitos, que se revelavam, por vezes, como conflito ideológico e, outras vezes, como conflitos psicológicos, mas que, na verdade, foram sempre "*conflitos organizacionais*". Tais conflitos eram decorrentes de uma vontade, de um desejo não consciente dos adultos de quererem viver aquela organização, até porque nela estavam envolvidos, mas lhes era negada a possibilidade de

intervenção porque não eram participantes da organização, apenas estavam a seu serviço. Eles podiam ver os resultados – a felicidade das crianças –, mas, ao mesmo tempo em que a viam, sentiam que ela, apesar de próxima de si, não estava a seu alcance, não lhes pertencia, porque destinada apenas às crianças. Eles estavam excluídos desta possibilidade. Temos aqui uma das prováveis causas dos constantes conflitos e uma justificativa para que todos os que passaram pela Paidéia, ainda que dela tenham saído (ou sido excluídos), não consigam falar mal quer do projeto, quer da Paidéia, quer de Pepita, pois, por mais que eles tenham sofrido, se antagonizado, se odiado, eles ali se realizaram e/ou viram e sentiram a possibilidade de se realizarem.

Somente através dessas análises é que se pode entender por que pessoas como Encarnacion, Manolo e vários outros pais trabalhavam em seus empregos e, após o seu horário de trabalho, ainda iam para a Paidéia praticamente realizar outra jornada, sem remuneração alguma. Cremos que assim se pode entender como uma pessoa como Encarnacion conseguiu passar meses indo à Paidéia, levando material didático, realizando trabalhos gratuitamente, mesmo que nenhum dos adultos falasse com ela[85]. Ela, conformada, diz que *“eles não falavam comigo, mas isto não importava porque as crianças falavam comigo. Eu falava com as crianças... e era isto que importava...”* .(Encarnacion, transcrição fita nº 22:32). Como não pensar que o ar de liberdade e felicidade das crianças era o que alimentava o sonho de vida dos adultos? Isso explica por que adultos como José Luiz, Lali, Júlia, Lídia, Olalla e tantos outros que exerceram atividades na Paidéia preferiam atuar ali, apesar do salário ser praticamente a metade do que ganhariam em qualquer escola estatal. Só assim se pode entender como Javier, um livreiro estabelecido, fechou a livraria para se dedicar por quase dez anos à Paidéia. Apenas o desejo de viver a liberdade, a possibilidade de viver, de respirar a felicidade exalada na Paidéia explica seu desprendimento. Contudo eles eram adultos e a eles não estava reservada a liberdade e a

---

[85] Este foi um momento em que Encarnacion estava com as relações estremecidas com os demais adultos da Paidéia. Havia se separado de Javier, seu companheiro, e havia deixado a coordenação do programa de alfabetização de mulheres, desagradando Maria Jesus, Pepita e demais adultos do coletivo da Paidéia, porque eles tiveram perdas. A conseqüência foi o seu isolamento na Paidéia.

felicidade que viam nas crianças, e eles não o sabiam. O seu papel? Permitir o exercício da vontade e do desejo da liberdade e felicidade das crianças. O resultado? Os conflitos.

Victor[86] ingressou na Paidéia aos 2 anos de idade e permaneceu até os 18, quando passou a freqüentar o Instituto. Seus pais são funcionários da Telefônica. Ao analisar a sua vivência na Paidéia, considera que, se não tivesse estudado nela, não teria sido tão feliz como sente que foi durante o tempo em que a freqüentou. Apesar dessa felicidade, ainda hoje se recorda de que não gostava quando a assembléia decidia por responsabilizá-lo quando não cumpria seus compromissos. Contudo, concorda que a decisão era justa, porque a sua falta de compromisso prejudicava os demais.

Do seu aprendizado na Paidéia, lembra o quanto ficava chocado ao constatar como ele pensava e agia (em função da educação que lá recebia) e como agiam as outras crianças. Lembra, por exemplo, sobre a questão da violência: ele foi aprendendo que ela não conduz a nada mas, fora da escola, na sociedade, ela estava por toda a parte, inclusive na relação de um tio seu com o filho, que apanhava do pai por qualquer motivo, e que isto não acontecia na sua casa porque, entre outras razões, seus pais sabiam que a Paidéia estava educando-o para a não-violência. Considera que lá "*te preparam para que tu penses e para que aprendas o que precisas saber*" (Vitor, transcrição fita nº 16:6).

Lembra também que, quando passavam as férias juntos no campo, seus primos maldiziam o término das férias, porque tinham que voltar ao colégio. Ao contrário, ele queria que as férias logo acabassem para poder voltar para a Paidéia. E esta é, para ele, uma das razões que o faz continuar visitando-a pelo menos uma vez por mês, porque, na universidade, não lhe sobra muito tempo.

Pudemos constatar, durante as quatro semanas em que lá permanecemos, que, da mesma forma como no tempo em que lá estudavam, os ex-alunos sentem grande satisfação em estar na/visitar a Paidéia. Para irmos à escola fazer nossa pesquisa, apanhávamos, de manhã, o ônibus das crianças, que, de várias formas,

---

[86] A entrevista com Eduardo e Victor foi realizada num dia em que tinham folga no Instituto e foram à Paidéia almoçar e conversar.Victor e Eduardo são ex-alunos da Paidéia que atualmente freqüentam a universidade. Ambos foram à Paidéia para se encontrar conosco. Os depoimentos duraram aproximadamente noventa minutos e ambos falaram sobre suas vivências na escola.

manifestavam seu contentamento por estarem indo para a escola. Todas, de dois a dezesseis anos, mostravam-se contentes.

Victor considera também que sua educação na Paidéia foi uma educação para a vida, o que comprova hoje, porque mora com outros colegas do bacharelato e eles não sabem organizar-se no serviço da casa (lavar louça, roupas, etc.). É ele quem deve organizar a distribuição de tarefas. Também com relação à solução de problemas que surgem no cotidiano, seus colegas ficam sem ação e acabam dependentes da resposta que ele dá. Esta facilidade em resolver problemas é fruto, para ele, da educação que recebeu na Paidéia. Também com relação ao curso de bacharelato que realiza, confessa que não tem freqüentado muito as aulas, mas nem por isso deixa de acompanhar as disciplinas. Ele prefere ficar na biblioteca da universidade, estudando sozinho.

Eduardo entrou na Paidéia aos dois anos e permaneceu até os 15, quando prestou exames para o Instituto e foi aprovado. No período letivo de 1999-2000, Eduardo iniciou, na Universidade de Cáceres, o curso de Humanidades.

Seus pais são comerciantes e possuem uma empresa de distribuição de alimentos. Para ele, o ponto alto da sua educação na Paidéia foi a maturidade que adquiriu. Lembra que sentiu bastante a troca de ambiente quando foi para o Instituto, principalmente por causa da agressividade e competitividade, mas conseguiu ser tolerante graças à educação recebida na Paidéia. Comenta que no Instituto caçoavam dele por não conhecer determinados assuntos, mas os próprios colegas foram obrigados a (re)aprendê-los, pois não sabiam para que serviam aqueles conhecimentos e já haviam esquecido a maioria das coisas que aprenderam. Em suas palavras,

> *[...]nos outros colégios se preocupam em ensinar matérias, que saibam ler, que saibam a raiz quadrada, cúbica, etc. e se presume que isso é educação, e meus amigos, ao saberem que eu não sabia a raiz quadrada, que aprendi a ler aos nove anos, ficavam muito impressionados e me diziam que eles, ao contrário, aprenderam muitas coisas. Mas eu via que, se aprenderam muitas matérias, já não as sabiam e que em geral elas não serviam para nada. Essa é a crítica que eu faço aos outros colégios. Não creio que é necessário assim tanta matéria quando és pequeno, e às vezes há coisas que nem sabes porque as fazes.* (op. cit.:5)

Em sua época, lembra que faziam bastante teatro, pinturas, desenhos. Também ele esteve por diversas vezes "mandado"[87] pela assembléia, porque assumia muitos compromissos que depois não dava conta de realizar e por isso era considerado irresponsável.

Os depoimentos de Eduardo permitem-nos analisar a organização e o funcionamento interno da Paidéia. Provavelmente ele tinha algum tipo de dificuldade de aprendizagem, fosse ela resultado de dificuldades intelectuais ou organizacionais. Contudo, a organização pedagógica da Paidéia não impediu o desenvolvimento de sua maturidade. Ainda que o desenvolvimento intelectual não tenha acontecido de acordo com o "normal", já que ele só aprendeu a ler aos nove anos, isto não constituiu um episódio traumático nem para ele e, pelo que tudo indica, nem para seus pais e tampouco para os adultos da Paidéia. Em qualquer escola convencional isto seria dramático, porque representaria o equivalente não apenas à repetição do primeiro ano, mas, principalmente, a discriminação e rejeição.

Na Paidéia, em seu grupo, ele era considerado irresponsável, como alguém que não cumpria seus compromissos e, como ele mesmo afirma, foi várias vezes "mandado". Ao ser mandado, ele teve que superar dificuldades para sair desta condição, isto é, foi pressionado a exercer sua autonomia, como condição de convívio no coletivo, o que lhe possibilitou o desenvolvimento da maturidade.

Portanto, a busca do exercício da autonomia é a finalidade das atividades educativas na Paidéia e para isso realizam-se as ações no seu interior. Também por esta razão a avaliação tem um caráter processual e é realizada pelo coletivo na assembléia. O objetivo da avaliação não é mensurar a quantidade de conhecimentos que

---

[87] "Mandado", ou estar mandado, na Paidéia, representa a situação em que a criança não é livre, não pode agir em liberdade porque é irresponsável e, por isso, necessita que alguém lhe diga o que fazer; é, portanto, mandada. Não sendo responsável, não pode agir livremente, exercer a sua autonomia, atuar junto ao grupo, porque o grupo é autônomo, auto-organiza-se, é livre em suas decisões, logo, o grupo não comporta sujeitos "mandados", sujeitos não-livres, não-autônomos, não-responsáveis. Quando acontece de uma criança ser mandada pela assembléia, e só a ela compete esta atribuição, ela fica só, e o tempo em que permanece assim é para que reflita sobre suas atitudes. Ela deve apresentar suas reflexões à assembléia, para que o coletivo decida se as aceita ou não.

foram acumulados ao final de um determinado tempo, mas sim analisar a qualidade e desenvolvimento das atitudes desejadas, como a responsabilidade, a autonomia, a maturidade, a solidariedade, etc.

Podemos concluir que Eduardo, numa escola convencional, provavelmente teria repetido várias vezes diferentes anos letivos e, ao invés de desenvolver sua maturidade, provavelmente se teria tornado dependente, não vencendo suas dificuldades.

Já para Victor, a Paidéia permitiu essencialmente o exercício do seu autodidatismo, o desenvolvimento de sua autonomia, tanto assim que no Instituto prefere estudar na biblioteca, prefere fazer suas próprias investigações, ao invés de ficar simplesmente ouvindo o professor e repetindo o que ele determina. Possivelmente, como Victor não tinha dificuldades intelectuais, pelo contrário, a organização pedagógica da Paidéia permitiu que ele avançasse de acordo com as suas possibilidades, estudando sozinho.

Portanto, parece-nos que o grande mérito da Paidéia é a sua organização pedagógica, que possibilita o desenvolvimento da criança não só nos aspectos em que ela se encontra bem, mas sobretudo nos aspectos em que ela apresenta algum tipo de deficiência e para o qual necessita de mais tempo e maior apoio. A organização pedagógica sem exames, sem reprovações, sem currículo, sem conteúdos obrigatórios, possibilita que as crianças superem suas dificuldades e avancem em suas capacidades.

Eduardo considera que a Paidéia não está preocupada em ensinar matérias, mas sim *"...te dão outra forma de estudar, te dão outra forma de compreensão, ou seja, outra forma de ensino, o que te distingue logo, em outro lugar, dos outros alunos"* (op. cit.:26).

Ao sair da Paidéia para o Instituto, passou a conviver com colegas que considerava de "direita", os quais, depois do convívio com ele, mudaram, e se hoje não são de "esquerda", também não são mais de "direita", e ele os vê "*um pouco confusos, querem viver bem e não querem complicar a vida*" (transcrição fita nº 17:7).

Suas atividades favoritas, fora da universidade, é a escalada de montanha e a patinação. Com relação à leitura, afirma que gosta de ler sobre psicologia, Freud. Outro hobby é cinema e gosta de livros que explicam como fazer cinema. Utiliza bastante o computador para e-mails e conversas com amigos de outras cidades. Como não tem um em casa, utiliza os de um cyber-café.

O apego à Paidéia e ao que ela representou e representa em suas vidas é tal que, ainda hoje, muitos ex-alunos, como ele e Victor, visitam-na seguidamente porque consideram que ali é que têm seus verdadeiros amigos, principalmente os ex-alunos da primeira geração. Segundo Pepita, eles retornam

> *[...]porque se sentem bem, porque ali estão seus amigos e amigas. O que eles nos tem dito freqüentemente é que no Instituto não têm verdadeiros amigos nem verdadeiras amigas. Quando chegam aqui se encontram de novo com esta relação afetiva, de comunicação que não tem fora e que aqui podem se mostrar tal qual são, sem que ninguém os impeça. E também podem criticar o sistema, até a desesperação. Se estão com um problema acadêmico, também vão à Paidéia para que os auxiliemos. Sabem que estamos dispostos a ajudá-los no que quer que seja. Eles vão e vêm à Paidéia porque aqui foram e são muito felizes.* (Pepita, transcrição fita nº 6:33)

Apesar de as maiores contradições da Paidéia situarem-se nas relações entre os adultos, elas também aparecem entre os objetivos pretendidos e os resultados obtidos na formação das crianças. Enquanto escola autogestionária, a Paidéia propõe-se, fundamentalmente, desenvolver a autonomia. Ainda que tenha conseguido alcançar esta atitude com a maioria dos egressos – e as entrevistas com os ex-alunos e as observações diretas mostrarem isto, constatou-se, por outro lado, especificamente com uma ex-aluna, Maria Cínta, um resultado diferente.

Maria Cínta[88] freqüentou regularmente a escola no período de 1992 a 1996. Contrariamente aos demais, quando ingressou na Paidéia, vinda da escola pública, já tinha treze anos. Recorda que nesta época era "muito nervosa" e por esta razão não conseguia adaptar-se nas outras escolas. Hoje considera que seu nervosismo era decorrente do fato de que, "*se ia mal nos estudos, ninguém me compreendia, e logo os professores me insultavam, havia muita violência verbal*" (entrevista fita nº13:.2). Por esta razão, demorou bastante para se ambientar na Paidéia. Lembra que

> *[...]demorou uns quatro ou cinco meses, foi bastante tempo, eu estava muito nervosa e Pepita, que é a psicóloga, me deu um certo tempo. Me fez uma proposta de que eu ficasse no gabinete o tempo que precisasse para eu me tranqüilizar.* (op. cit.:2)

Relembra que foi por este motivo, pelo fato de ser a Paidéia uma escola diferente, que sua mãe a tirou do colégio público e a levou para lá, acreditando que teria uma educação mais adequada. Diz ela:

> *O que me parece importante na Paidéia é que aqui te tratam como pessoa. Por exemplo, eu tenho estado em outros colégios, em muitos colégios Eu tenho sido uma dessas meninas que sempre tem estado atrasada e então, ao chegar aqui, via tudo diferente, parecia tudo estranho, e a verdade é que era bem melhor para mim.* (op. cit.11)

Em seus primeiros meses de Paidéia, tudo lhe era estranho, porque já estava acostumada à sistemática da escola pública:

---

[88] Os depoimentos de Maria Cinta foram mais breves, resumindo-se a uma fita gravada

> *A impressão que tinha de tudo era muito estranha: as assembléias, os serviços, como se podia falar, o que se fazia, a educação... Eu ficava surpreendida e levei vários meses para compreender. Gostava muitíssimo da escola porque via que me compreendiam, estava muitíssimo mais tranqüila, ajudava os meus companheiros, as minhas companheiras, foi algo que me agradou muito.* (op. cit.:11)

Ao comparar os alunos da Paidéia com os das escolas públicas que conheceu e com os quais conviveu, considerou que os da Paidéia

> *[...]são diferentes na hora de falar, de assumir responsabilidade, pois sabem perfeitamente o que devem fazer, sem a necessidade de serem obrigados, como ocorreu com meninos e meninas de outros colégios (...) São sobretudo diferentes porque não tem nenhum exame* (avaliação) *e estudam porque sabem que têm que estudar, porque têm que aprender.* (op. cit.:16)

Tanto gosta da escola que confirma que sempre alimentou o sonho de a Paidéia "*se transformar num Instituto e também numa universidade, com a mesma maneira de ensinar*" (op. cit.:18).

Deixou a Paidéia com 18 anos e prestou exames para ingressar no Instituto, e os fez três vezes, em maio e setembro de 1996 e no ano seguinte. Como não conseguiu aprovação, cursou por um ano a escola de adultos e conseguiu o certificado de EGB, que lhe permitiu ingressar no Instituto, onde cursa Magistério. Seu desejo é fazer a universidade para ser professora de História e poder trabalhar como adulta na Paidéia, apesar de o professor da Paidéia receber um salário menor do que o professor da escola pública.

Atualmente (1999) freqüenta o segundo ano do Instituto durante a noite, e durante o dia freqüenta a Paidéia na condição de "aluno adulto". Afirma que voltou para a Paidéia porque "*eu acreditava que, voltando para cá, eu encontraria outra vez o que havia vivido antes e assim viveria mais um tempo feliz...*" (op. cit.:23). Atua junto ao grupo de alunos maiores, auxiliando-os nos estudos preparativos para prestarem exames de ingresso no Instituto em setembro.

Encarnacion, que acompanhou o desenvolvimento de Maria Cínta, considera que a Paidéia lhe fez muito bem, tendo em vista as condições em que chegou na escola, pois

> *[...]ela é uma menina muito especial. Quando Maria Cíntia chegou à escola, já era mais velha. Vinha da escola pública, com más qualificações, vinha emocionalmente muito instável. Então em Paidéia se encontrou bem. Mas... Maria Cínta, intelectualmente, não está muito bem dotada... Deveria estar na formação profissional, deveria estar aprendendo uma profissão. O que acontece é que na Paidéia se sente protegida, mas no dia que tiver que deixá-la...* (Encarnacion, transcrição fita nº 19:37)

Assim, a Paidéia funciona para ela como uma redoma, um lugar onde se esconde do mundo, em que não precisa enfrentar o desconhecido. Contraditoriamente, o local de desenvolvimento da autonomia, por excelência, desenvolveu, neste caso, a dependência.

Para Encarnacion, este caso não é o único. Considera que a Paidéia também tolheu Rebecca, filha de Tereza, ao invés de impulsioná-la segundo suas capacidades: *"Ela, hoje, não é o que poderia ser"* (Encarnacion, op. cit.:38). Neste particular, ao invés de uma educação para a liberdade, verifica-se que limitaram-se pessoas a determinados níveis e a um determinado círculo social.

Também o episódio de se proibirem os alunos de freqüentar atividades extra-escolares, de certa forma referenda este cerceamento da liberdade. A Paidéia monitorava toda a vida social não só dos adultos, mas também das crianças. Elas não podiam ir a determinados lugares e o convívio social deveria ser extensão do convívio escolar, tendo seus parceiros de escola também como parceiros no social. Estes episódios, ainda que pontuais, permitem-nos inferir que, em determinado momento da vida da Paidéia, o sujeito ao entrar no coletivo, devia abandonar o direito à vida privada e adotar o coletivo não só como *locus* profissional mas também como único *locus* social. Para Encarnacion, este fato também aconteceu com as crianças mais velhas, com Victor, David, Rebecca e Maria, pois

> *[...]quando começaram a sair e saíam pela rua e se juntavam com os de direita, com os de esquerda, com os que lhes dava vontade, porque queriam ir a todos os lugares, queriam e tinham que experimentar, tinham que conhecer o mundo, aí já se começou a massacrá-los. (...) Me lembro que intervi uma vez quanto às atividades extra-escolares, porque foi uma coisa demente. Começaram a proibir que as crianças fossem à tarde para as atividades extra-escolares, a tal ponto que expulsavam estas crianças. Eu me lembro que fui para lá e disse: 'O que é isso?' E me disse Pepita: 'É assim. Ou estás comigo ou estás contra mim'. Era demente que as crianças não*

> *pudessem ir à natação ou não sei o quê. A fundamentação tinha a sua lógica, podia ter sua lógica. Se estás recebendo uma educação antiautoritária durante o dia, não sei mais o quê... logo, não podes ir durante a tarde competir (...) Mas estas medidas taxativas que começaram a ser adotadas, isso era horroroso para o meu ponto de vista.* (Encarnacion, op. cit.:39)

Apesar destas contradições que evidenciavam os equívocos que Pepita cometia na Paidéia, Encarnacion considera que todos os integrantes do coletivo agiam em atitude de subserviência às suas idéias não só por considerá-la como a mais intelectualizada do grupo, mas também como uma forma de o coletivo protegê-la, protegendo suas idéias, e porque estas idéias iriam realmente beneficiar a todas as crianças.

Encarnacion, ao analisar aquele momento considera que

> *[...]é estranho, mas nos sentimos um coletivo que apoiava essa figura de Pepita que sabia mais que ninguém. Porém eu explicava para mim mesma a minha atitude como sendo uma contribuição, da minha forma de ser, de como eu poderia contribuir para que aquilo fosse beneficiar um monte de crianças mais. Porque a idéia era muito boa.* (Encarnacion, op. cit.:40)

Se, por um lado, pode-se analisar o trabalho da Paidéia com Maria Cínta no sentido da dependência, por outro lado deve-se considerar as possibilidades dela numa escola convencional e as possibilidades atingidas na Paidéia. Maria Cínta já chegou à Paidéia "expulsa" da escola convencional. Pela sua história escolar, pode-se depreender que ela provavelmente não teria chegado a lugar algum, se lá permanecesse. Estaria fadada ao insucesso pelas repetidas reprovações, como já tinha acontecido. Na Paidéia adquiriu as condições para prestar os exames e ser aprovada no EGB. Com dificuldades, é verdade, pois, como disse Encarnacion, ela é "pouco dotada intelectualmente". A Paidéia permitiu-lhe ser, sentir-se pessoa, sentir-se valorizada e, em decorrência disto, ainda que não venha a se tornar uma expressão intelectual, poderá vir a ser uma excelente professora de pré-escolar ou das séries iniciais, como é o seu desejo. No sistema escolar convencional, seu destino seria a marginalização pela exclusão.

Provavelmente as dificuldades que Maria Cínta enfrentava não eram apenas de ordem intelectual, mas também emocional. Esta outra fragilidade, que a tornava "nervosa" e que exigia que permanecesse, no início, no gabinete de Pepita, bem denota a sua incapacidade, naquele momento, de agir como as demais pessoas, transformando suas

mágoas, dores, frustrações num potencial de luta e produção e, conseqüentemente de superação. Sob esta ótica, pode-se pensar que aquilo que aparece num primeiro plano como dependência, seja, na verdade, uma possibilidade, um esforço no sentido da sobrevivência emocional.

Pepita, ao trabalhar a autonomia, o fez no sentido da necessidade da liberação da agressividade, na catarse necessária para que a autonomia pudesse vir à tona. Segundo ela, ao se trabalharem estas questões, se a criança tem uma revolta, esta se potencializa e explode. Mas isto só acontece porque na Paidéia o entendimento é que esta é uma etapa necessária: a "liberação das punções". No caso de Maria Cínta, não só este caráter emocional potencializou-se, mas também suas dificuldades intelectuais não podiam ser dissimuladas. Na escola convencional provavelmente isto não apareceria: ela tiraria notas baixas, receberia punições, sanções, ela seria reprovada sucessivas vezes, sem que o conflito pudesse emergir. Na mesma medida em que um ambiente de liberdade permite a explosão, a potencialização da revolta, esta, num ambiente de repressão, é sufocada. Portanto a revolta não viria à tona e não evidenciaria o seu caráter produtivo e transformador.

Podemos inferir que a Paidéia, neste caso específico, de um lado protege o sujeito, o que lhe causa certa dependência; por outro lado, liberta e permite que a pessoa seja o que pode ser, dentro de seus limites, dentro de seu próprio ritmo.

As atividades desenvolvidas na Paidéia buscam alicerçar-se na liberdade das crianças, para desenvolvê-las de acordo com seu interesses e necessidades. O coletivo de adultos, no papel de intermediador, incentiva o desenvolvimento das atividades sem nenhum preconceito. O combate ao preconceito, pode-se dizer, é uma temática bastante trabalhada pela escola e está presente no cotidiano seja ele qual for. Contudo, no que diz respeito ao tema sexualidade, observou-se que ele é tratado com alguma reserva. Ainda que não se configurem claramente manifestações preconceituosas, que não são admitidas na escola, a própria reserva com a qual a sexualidade é tratada nos leva a algumas indagações.

Em conversas com os alunos mais velhos, da faixa dos dez aos dezesseis anos[89], e com os ex-alunos[90], pode-se constatar, segundo seus depoimentos, “um deixar de lado” a sexualidade, como se ela não os afetasse. Todos foram unânimes em afirmar que, quando estavam na “escola dos pequenos” (na educação infantil), tinham liberdade e desinibição suficiente para ficarem nus e tomarem banho de mangueira nos dias quentes, ou simplesmente tirar a roupa ou trocá-la, quando necessário, na frente das outras pessoas, fossem adultos ou crianças. No entanto, ao passarem para o “colégio dos maiores” (equivalente à EGB), estas atitudes já não mais aconteciam, em função, segundo Patrícia, uma ex-aluna, de

> *[...]uma certa vergonha em se despir na frente de outros (...) é que a sexualidade sempre te dá um pouco mais de vergonha, principalmente quando és mais desenvolvida e és diferente.* (transcrição fita nº 29:6)

Observou-se a mesma reserva junto aos alunos maiores da escola. Apesar da plena adolescência (14, 15 e 16 anos), a sexualidade não foi tema das conversas entre si, aquelas relacionadas a namoros, paixões, relações sexuais, etc.. Esta aparente

---

[89] Os alunos da Paidéia foram entrevistados em conjunto. Através de perguntas lançadas ao grupo, todos tinham oportunidade de colocar-se. Foram duas horas de questionamentos e depoimentos.

[90] A entrevista com este grupo de ex-alunos, mais ligados ao grupo de adultos que se retirou da Paidéia em 1995, foi organizada por Javier e Manolo, que os chamou. A entrevista ocorreu no Ateneo Libertário de Mérida, do qual ambos fazem parte, e dela participaram oito ex-alunos.

apatia com relação à sexualidade levou-nos a questioná-los se este não era um tema de seu interesse, tendo em vista a liberdade que sempre tiveram para expressá-la, ou se o discutiam e abordavam com outras pessoas e em outros locais.

Amália, concordando com Patrícia, corrobora a idéia de que é diferente tratar a questão da sexualidade, em suas diferentes manifestações, quando se é pequena e quando se é maior. Para ela,

> *[...]quando se é pequena, importa muito menos o fato de se desnudar, mas uma vez que és maior, e estás mais desenvolvida isso te importa, ou seja, não vais... não sei, te dá mais vergonha...* (op. cit.:17)

Violeta, ao contraditar Amália, afirma que,

> *[...]se te acostumas...* (a te desnudar na frente de outros) *é que tudo isto é cultural, porque há culturas que estão desnudas desde... Eu creio que, se uma pessoa tivesse se acostumado e o meio não a reprimisse, não teria nenhum tipo de vergonha, porque esta vergonha é um tabu e este tabu é cultural.* (op. cit.:26)

Gema, intervindo na argumentação de Violeta, questiona:

> *Porém, Violeta, onde nós nos relacionamos? Se tu sais por aí nua, vão ficar te olhando... Não é o mesmo quando um pequeno anda nu... ele anda tranqüilamente, porém, quando se é maior... Esta diferença é influência da sociedade... Assim, quando sais do colégio dos pequenos e entras no colégio dos maiores, as pessoas vêem mal andar nu porque és mais desenvolvida*[91]*, por isso creio que há esta troca... É porque as pessoas de fora* (da sociedade) *condenam andar nu. Se tu vivesses isolada daria no mesmo estar ou não nu, porém tu não vives fora da sociedade.* (transcrição fita nº 30:6)

Pode-se depreender, pelos depoimentos dos ex-alunos, que quando falam em tabu e em vergonha, isso são indícios de que a questão da sexualidade ainda não é algo totalmente resolvido no interior da escola, pois o próprio fato de os alunos a

---

[91] Isto é, quando se é maior, a sexualidade existe; quando se é menor, ela não existe ou é indistinta. Isto não é a expressão preconceituosa sobre a sexualidade? À medida que ela é aparente – à medida em que aparecem os seios, os pêlos, as diferenciações corporais entre menino/menina – ela precisa ser escondida ou ignorada. Percebe-se, portanto, que este ainda é um tema que causa desconforto aos adultos, ao se tratar dele.

ignorarem, como se não fossem por ela atingidos, denuncia o constrangimento que têm em falar e/ou discutir o tema, o que por si só revela que ele é um tabu também na Paidéia.

Esta análise que pode ser corroborada com os depoimentos dos ex-alunos, quando afirmam que temas como namoro, relações sexuais, emoções e paixões,

> *[...] isto normalmente se fala mais com as pessoas do teu grupo, ou seja, normalmente temos nosso próprio grupo, de nossa idade, ou seja, pessoas de uma determinada idade se juntam com os dessa idade e então estas coisas, os sentimentos, se está enamorado ou o que seja, você conta a seus amigos, porque em todo o lugar sempre tens o teu grupo ou tuas amigas. Com os professores tens confiança, porém não até este ponto, isto é, não vou a um professor e vou lhe dizer: 'Ouve, estou enamorada', ou 'olha, estou preocupada por isto', etc.. Por certo que falas com eles sobre muitas coisas que outros alunos não falariam com seus professores, mas isto... não chegas a ter tanta confiança para dizer o que tu sentes, isto é algo que contas para tuas amigas, as pessoas de tua idade e, como muitos, a seus pais...* (op. cit.:27)

Se não há preconceito com relação ao tema, ao menos se observa o preconceito com relação às idades, isto é, como se os adultos fossem incapazes de compreender os conflitos, emoções e dilemas pelos quais os jovens passam ao viver a expressão de sua sexualidade.

Com relação a isso, Javier lembra que "*no início da escola as crianças e os adolescentes de 10 e 11 anos andavam freqüentemente desnudos e isto não causava nenhum constrangimento*" (Javier, transcrição fita nº 15:37). Contudo, considera que as crianças maiores são, na verdade, as responsáveis por "criar a escola" e, na medida em que se desenvolvem, criam uma forma de ser da Paidéia. Ao crescerem, começam a freqüentar também outras círculos da sociedade e, em decorrência, começam também a mudar em parte a sua prática escolar, em função da influência social que recebem. Aí, segundo ele, o que até então era natural – o desnudar-se, por exemplo – passa a causar um certo constrangimento entre eles. Como são os maiores que inventam a escola, as gerações que vêm atrás os imitam e passam também a repetir esta prática de não mais desnudar-se e a experimentar este "sentimento de vergonha". Em suas palavras,

> *[...]os maiores foram como que inventando a escola e os demais a foram repetindo. Houve também um processo de imitação, ou seja, esta influência dos maiores foi grande. A escola se institucionaliza. Não de uma forma legal,*

> *regrada, porém através da forma das relações, e isto influi porque os que entram pequenos na escola, tendem a imitar o comportamento dos maiores. E aí foi baixando... ou seja primeiro os mais velhos de 10 e 11 anos não se desnudam, depois os de 8 e 9 e depois os de 6 e 7 já não mais se desnudavam e não queriam se desnudar... ou seja, eu penso que isto ocorreu mais ou menos assim.* (op. cit.:38)

Também com relação às questões sentimentais, confessa que

> *[...]isto era uma coisa difícil, os alunos partilharem seus problemas sentimentais, dos conflitos de relação, porque nós, os adultos, não o fazíamos... Nós, os adultos, não lhes contávamos, nem entre nós, se estávamos enamorados, se tínhamos conflitos entre nós. Ao contrário, tratávamos de ocultá-lo. Quanto à questão sexual era a mesma coisa. Há uma grande repressão sexual por parte dos adultos porque todos a sofremos, uns em maior medida outros em menor, e isto tem-se transmitido. Isto se verifica no fato de não falarmos de nossos sentimentos, de nossos namoros, de nossos conflitos enquanto pessoas... pois a filosofia que tem predominado na Paidéia é de que tudo o que não seja razão, tudo o que não for razoável é imaturo... todas as emoções são produtos da imaturidade e do egoísmo. Eu não penso assim, eu penso que os sentimentos são reflexos da pessoa... Então eu penso que a criança, ao chegar aos 10, 11 ou 12 anos, já se espelhou muito no adulto. Então, se nós não manifestávamos nossos sentimentos, dificilmente eles teriam coragem de transmitir os seus sentimentos a nós. Transmitiam entre eles, entre seus amigos de igual sexo. Conosco, fora o beijinho de todas as manhãs, não havia um contato mais afetivo.. havia a distância... e isto eu creio que também se transmite e era o que nós transmitíamos às crianças.* (op. cit.:38-39)

Patrícia analisa as contradições que viviam na Paidéia, sobretudo quanto ao que os adultos faziam e ao que falavam para ela. Diz ela:

> *Sempre tivemos muitos conflitos... Sobretudo quando chegas a uma determinada idade e te dás conta que as pessoas que estão te ensinando de uma maneira não seguem o que dizem. E então tu começas a te perguntar: por quê? E claro, como te ensinaram a não ficar calada e a discutir as coisas, tu questionas, mas logo te dás conta que tens que te calar porque senão... te "montavam" (...). Além disso, era uma idade bastante revolucionária, uma idade em que tentas te libertar e soltar tudo o que tem dentro de ti, então sempre estás contra as pessoas, sobretudo as pessoas que acreditas que têm mais poder, que são os adultos. Por exemplo, quando queriam enfrentar Pepita... isto era impossível, pois no final de toda a discussão todos lhe davam razão, tanto os professores como os alunos menores, que lhe tinham temor. No final, tudo recaía sobre nós. Nós é que estávamos errados e acabávamos* ***'mandadas'*** *ou qualquer outra coisa...* (transcrição fita nº 29:14)

Estes conflitos e a contradição são exemplificados com o caso de Manolo. Desde antes de ingressar na escola, ele era um aficionado do xadrez. Mesmo após

seu ingresso na Paidéia, continuou a participar dos certames enxadristas que ocorriam em Mérida e na região da Extremadura. Isso contradizia os princípios educativos da Paidéia, que não admitiam a competição entre as crianças, razão por que os jogos competitivos não eram realizados na escola. Violeta e seu grupo, quando souberam disso, questionaram em assembléia por que os adultos podiam competir e a eles era proibido qualquer atividade que levasse à competição. Para ela, a "desculpa" dada foi que Manolo "*não competia, apenas participava dos jogos*" (op. cit.:10). Contudo, confessa Manolo, que após este questionamento, apesar de apaixonado pelo xadrez, deixou de participar dos certames, ainda que não tenha deixado de jogar.

Em face das contradições vividas no colégio dos maiores, Patrícia analisa que seu melhor período na Paidéia foi enquanto estava no colégio dos menores. Lá, afirma ela, "*é um lugar muito bonito... podia se sujar... fazer o que querias... tinhas liberdade...*" (op. cit.:15). Quando passou para o colégio dos maiores,

> *[...] tudo troca... então começa a te dar conta de determinadas circunstâncias dos adultos, ou seja, é diferente... o comportamento dos professores contigo muda... é muito fechado.* (op. cit.:15)

Violeta também detecta a contradição que permeava constantemente as ações dos adultos na Paidéia, ao lembrar que

> *[...] eu acredito que o colégio, que os professores se fechavam muito, se fechavam muito em um círculo e dali não saíam, ou seja, o que eles pensam é o correto e se acabou! E não pensam que pode ter pessoas com outras idéias e expô-las. Penso que se fecham num círculo do qual não querem sair e nós, como éramos pequenos, não nos dávamos conta de muitas coisas que aconteciam no colégio... Porém, uma vez que vamos crescendo, vamos nos dando conta de coisas, de conflitos que existiam entre eles e os demais. Nós nos damos conta dessas coisas, e se desde pequenos estão te ensinando, por exemplo, a solucionar os problemas falando, e te dás conta de que eles, quando têm um problema, o que fazem é fugir, é evadir-se, isto causa uma revolução entre nós, o que nos faz perguntar: 'O que se passa aqui? Por que nós temos que atuar de uma determinada maneira e eles atuam de outra?' Então isto repercute muito em nosso comportamento porque já és maior e te dás conta destas coisas que tu percebes que não é correto.* (op. cit.:20)

Ao analisar as decisões tomadas pela assembléia, Violeta lembra que, desde a época em que ela compunha com os colegas o grupo de "medianos" até o dos "maiores", o seu grupo quase sempre se colocava contrário às posições assumidas e

defendidas pelo coletivo. Isto porque, segundo ela, as idéias apresentadas e defendidas na assembléia não eram idéias do coletivo, mas sim idéias de Pepita, que desta forma manipulava a todos para fazer valer a sua vontade. O grupo dos pequenos, afirma, esperava que Pepita falasse para concordar com ela; o grupo dos adultos só defendia as idéias que ela apresentava. Só o seu grupo que ia contra e, quando chegava na hora da votação, os menores esperavam Pepita votar, levantando a mão, para imitá-la, e os adultos igualmente votavam de acordo com ela. Violeta afirma:

> *Eu quero dizer uma coisa sobre isto. Olha, isto sim é muito bonito, sim, a assembléia decide, porém muitas vezes... é que era como se Pepita fosse, tivesse o mando, ela influenciava a votação e era sempre o nosso grupo de medianos e depois o dos maiores que sempre estávamos contra tudo... Sim, sempre estávamos contra tudo, pois, quando Pepita falava, quando ela dizia algo, logo o grupo dos pequenos votava com Pepita... O coletivo, igual, todos tinham que votar o mesmo, sempre votavam igual e quem ficava contra? Claro, o nosso grupo, pois entendíamos que a decisão era a decisão de uma pessoa, que era Pepita, porque ela pensava que devia ser assim e era assim. Então eu creio que este tem sido um dos grandes problemas e que não se resolveu nunca. Por menores que sejamos podemos ter outro tipo de raciocínio, que também pode ser correto. Não tem por que ser incorreto, só porque ela pensa de modo diferente, e isto ninguém lhe diz. Este é um dos problemas...É que ela tinha uma maneira muito sutil de manipular tudo... Sim, porque não te dizia diretamente 'vai ser assim!' Não ela o fazia de uma maneira muito sutil como, por exemplo, 'Eu creio que o mais correto seria assim', e vai persuadindo pouco a pouco os diferentes grupos, que facilmente se deixam influenciar.* (transcrição fita nº29:6)

Para Violeta, Gema, Patrícia e Amália, as assembléias refletiam sempre o pensamento e a vontade dos adultos, que os alunos deveriam seguir e com eles concordar. Quando não concordavam, nas discussões que se seguiam os adultos sempre buscavam demonstrar que eles (os alunos) estavam errados por não pensarem como os adultos, e não aceitavam as sugestões, opiniões, propostas. A justificativa em tais momentos, continuam elas, era que não tinham ainda maturidade suficiente para raciocinar corretamente. Em suas palavras:

> *Bem, se estás em conflito, então... a culpa é tua... Se havia um problema entre professor e aluno, a quem iam culpar era ao aluno. O aluno é que tinha que mudar porque... se supõe que tu não és capaz de raciocinar totalmente e como não podes raciocinar assim, friamente, e não és maduro, não podes nunca ter razão. E este é o motivo que eles (os adultos) põem para que, numa discussão, sempre eles tenham razão e tu não vais ter porque não sabes pensar.* (op. cit.:18)

Contudo, as ex-alunas analisam que o pensamento dos adultos, que tinham que aceitar, não eram na verdade um pensamento "dos adultos", mas sim de Pepita, e que também eles, os adultos, eram "forçados" a adotá-lo, para não serem considerados como "errados". Para justificarem suas análises, lembram o episódio da ruptura na Paidéia entre Javier, Julia, Manolo e outros, que, por terem um pensamento divergente de Pepita, tiveram que se retirar da escola.

Para elas, na Paidéia sempre houve este caráter hegemônico do pensamento, a impossibilidade de ocorrerem pensamentos distintos, muito menos divergentes ou antagônicos. Ainda que alguém tivesse um pensamento diferente, ele deveria ocultá-lo porque "*entendiam que ficava mal para o projeto que houvesse discórdia entre os adultos e que os alunos soubessem*" (transcrição fita nº 30:29), e o pensamento válido, que garantia esta hegemonia (o pensamento-verdade), era o pensamento de Pepita.

Com relação à gestão econômica da escola, os ex-alunos são categóricos em afirmar que nunca, nas assembléias gerais, discutiu-se a organização financeira da escola, isto é, o quanto se arrecadou, as contas que deveriam ser pagas, onde investir o dinheiro, que prioridades deveriam ser atendidas, etc.. A participação dos alunos ficava restrita às compras, a realizar a contabilidade e a definir, em função da disponibilidade financeira, a alimentação diária.

Informam que o máximo que acompanhavam sobre a gestão econômica da escola era quando reclamavam da falta de algo e os professores comentavam que não tinha aquele material porque não dispunham de dinheiro. Nas palavras de Amália,

> *Algumas vezes faziam algum comentário, por exemplo, quando nos queixávamos de, 'porque não posso pegar outro lápis?' 'Olha, não tem dinheiro para isto, isto custa dinheiro', ou 'não se pode fazer estes gastos'. Às vezes faziam algum comentário, porém mais que isto, não. É que não nos inteiravam mais da situação real do colégio em termos de economia... é que não repartiam essas coisas internas... seus problemas internos.. nos mantinham como que à margem...Nós participávamos, sim, na elaboração do menu, nós dizíamos o que queríamos comer, e aí, claro... púnhamos o que gostávamos. E então os professores olhavam e diziam: "Vocês não colocaram legumes em nenhum dia, coloque-os em algum dia...' Ou seja... eles controlavam, não é? Porque é normal... nós só colocávamos o que gostávamos e não o que necessitávamos comer, então eles modificavam...* (transcrição fita nº 29:14)

Pode-se considerar que a Paidéia, na sua prática pedagógica, usa bem pouco a arte como expressão máxima da liberdade, um dos sustentáculos do pensamento anarquista. Constata-se que a expressão artística desenvolvida na Paidéia é pouca, se considerarmos as suas possibilidades. Fica difícil entender esta escassez não só como expressão da liberdade, mas também como representação da arte e cultura do povo europeu. Não se pode perder de vista o contexto da Espanha na Europa, seu caráter histórico e artístico, tampouco o contexto de Mérida com relação à Espanha, uma vez que também é um local histórico, fundada no ano 25 a.C., e que guarda ainda hoje museus, prédios, anfiteatros, arena do tempo dos "romanos eméritos"

A expressão da liberdade, que poderia aparecer sobretudo através da pintura, da poesia, do teatro, da música, é quase inexistente. Questionamos Javier e Manolo e os ex-alunos sobre as razões que levaram a esta quase inexistência da expressão artística na Paidéia e se isso era decorrência do entendimento que os adultos tinham de que a arte é a expressão do pensamento burguês. Javier acredita que, se hoje a Paidéia age assim, esta não era a prática no período em que esteve na escola. Naquela época, afirma ele, fazia-se muito teatro, muito desenho. Se hoje ela é "*muito livresca, muito acadêmica... é porque a arte, para se desenvolver na prática, necessita que haja artistas ...*" (transcrição fita nº 30:11). Uma ex-aluna[92] afirma:

> *[...]é que ali a gente não podia expressar, mediante a arte, o que sentia... Não sei... as pessoas eram muito reservadas... apenas as crianças pequenas sempre faziam desenho livremente... é onde ninguém te coloca nenhuma barreira... Depois, na outra escola, já deves fazer os cadernos...* (op. cit.:12)

Javier, para referendar sua informação de que, quando ainda estava na escola, a arte era bastante trabalhada, cita o exemplo de David, um ex-aluno da Paidéia a quem a música sempre interessou, desde os 10 anos. Quando foi para a Universidade, por não ter as qualificações necessárias para o curso de música, acabou escolhendo o curso de Humanidades.

---

[92] Gema esteve na Paidéia por 12 anos, no período de 1983 a 1995, isto é, dos 2 aos 14 anos. Hoje, aos 18 anos, cursa Psicologia.

Gema, em seu depoimento, refere-se à dicotomização que existe (também na Paidéia) entre os conceitos de lúdico e trabalho que organizam a rotina e a concepção escolar. Ainda que as crianças maiores (as que teoricamente estão equiparadas à escolaridade do EGB) possam escolher as temáticas que querem desenvolver e a forma como desejam fazê-lo, perdura o conceito de que elas devam ser "produtivas", devem "trabalhar". Isto também fica evidente no depoimento de Olalla[93], quando esclarece como se organizam as atividades educativas na Paidéia:

> *A cada início de trimestre a assembléia geral se reúne e os adultos informam às crianças quais trabalhos, atividades, oficinas irão oferecer no período. Os alunos podem escolher, entre as atividades oferecidas, quais as que querem desenvolver. Poderão optar por algumas delas ou não. Podem propor à assembléia outra atividade que queiram realizar. O importante é que se comprometam com o coletivo, com algo que desejam realizar, pois o tempo na escola é também um tempo de trabalho, no sentido de tempo de aprendizagem.* (transcrição fita nº 10:12)

Por este raciocínio é que se pode entender a afirmação de Gema de que, enquanto se está no "colégio dos pequenos", pode-se desenhar; quando se passa para o colégio dos maiores, deve-se trabalhar e fazer os "cadernos". Não mais o brincar, mas o aprender "produtivo".

Neste particular, também na Paidéia impera a lógica escolar produtiva. Se a arte é tratada como deleite, como adorno da cultura, perde importância para os demais temas, cuja característica básica é instrumentalizar o indivíduo para o exercício profissional. Este pensamento ganha força, se considerarmos que na Paidéia o sustentáculo das ações é a racionalidade científica. Assim, a razão instrumental do conhecimento supera a razão estética; logo, a arte pode e deve ser deixada de lado, porque não é produtiva.

Patrícia, outra ex-aluna que esteve na escola durante 13 anos, de 1982 a 1996, explica que esta troca se dá pela diferença de responsabilidades que se passa a exigir dos alunos. Diz ela:

---

[93] Olalla é uma das pessoas contratadas da Paidéia que compõem o coletivo de adultos. Foi entrevistada por aproximadamente uma hora

> *É uma espécie de... como estivéssemos noutra maturidade... ou seja, como se passássemos a um nível maior. Então, quando tu és pequeno te dão as liberdades de ir com tua bola, isto é, podes brincar com tudo o que queiras, sujas as mãos com barro... podes tomar banho nu e fazer o que queres, porém, quando passas para os maiores, se supõe que já és maior, então esta é uma idéia que te metem na cabeça, tu és uma pessoa responsável e tens que demonstrá-lo. Então tu tens tuas liberdades, podes jogar e podes seguir com teus amigos, mas é diferente, és uma pessoa mais responsável e tens que demonstrá-lo, ou seja, a responsabilidade é diferente. Os companheiros podem e devem tomá-lo mais a sério e deves solucionar os problemas de outra maneira, não como quando eras pequeno, quando eras mais infantil, quando a solução das coisas era mais por capricho, ainda que também ali a solucionavam. Quando sou pequeno, quero tudo para mim e então isto é algo que tentam te ensinar desde pequeno, que tens que repartir tudo, e quando entras no colégio dos maiores, isto é diferente, tens que compreender mais, é uma responsabilidade diferente.* (transcrição fita nº29:23)

Percebe-se, no discurso de Patrícia, que importa no colégio dos maiores a maior responsabilidade que devem ter, por serem mais velhos. Pode-se questionar se esta maior responsabilidade exigida não é decorrente justamente da necessidade de apresentarem uma aprendizagem mais produtiva, isto é, o conceito de que a aprendizagem é uma forma de trabalho e deve ter resultados concretos, pois a organização social exige que o trabalho seja produtivo. Logo, a escola também deve fazer com que o seu trabalho específico, a aprendizagem, seja produtiva.

Todos os ex-alunos entrevistados foram unânimes ao afirmar que tiveram muita "sorte" por terem freqüentado a Paidéia, e não se arrependem. Se pudessem escolher, voltariam. Contudo, esta forma de pensar não os impede de criticar algumas atitudes e ações do coletivo. Lembram que fica muito difícil para o aluno egresso da Paidéia adequar-se à sociedade, que é completamente diferente, principalmente no que diz respeito à liberdade. Diz Violeta: "*é muito complicado, porque quando sais da Paidéia te dás conta que as outras escolas não são como tu viveste ali... É que quando sais e vais para as outras escolas... não és livre*" (op. cit.:16).

Outra dificuldade pela qual passou diz respeito ao funcionamento da escola "normal" – o Instituto que agora freqüenta. Afirma que na Paidéia foi ensinada a ler

e a extrair da leitura as idéias e a expressá-las segundo o seu pensamento e entendimento. No Instituto exigem que ela repita o que estava no texto:

> *[...] porque na Paidéia estudas por tua própria conta... eu sou incapaz de ler um livro e guardar de cabeça o que ele diz...Me ensinaram a extrair minhas próprias idéias e a pensar, raciocinar e depois expô-las. No Instituto os professores te exigem a memorização.* (op. cit.:19)

Outra crítica que fazem à atitude dos adultos é que querem e ensinam as crianças uma coisa que eles mesmos não cumprem. Diz Patrícia, instada a falar sobre quais alterações promoveria na Paidéia:

> *Eu trocaria a atitude dos professores, eles têm muito poder... pois se é a liberdade que eles buscam para nós, então eles têm que nos dar... e se eles te estão ensinando algo, durante toda a tua vida, dizendo-te sobre os problemas que tens... dizendo-te faças isto... não faças aquilo... pois que também o façam... se tu estás ensinando algo tens que demonstrar como se faz, tu não pode dizer 'não brigue' e 'tu brigares'!* (transcrição fita nº 30:16)

Para Patrícia, os professores devem reconhecer que eles são adultos, mas isso não significa que sejam perfeitos, que estão sempre certos.

Para Gema é necessário que a Paidéia troque a forma de as pessoas se relacionarem. Para ela, tudo lá gira em torno da racionalidade, quando acredita que se deva trabalhar mais as relações de amizade, os sentimentos, os sofrimentos das pessoas. Para ela, na Paidéia,

> *[...]te ensinam a ser introvertida, a guardar os sentimentos e não a reparti-los com os outros, te ensinam a não ter afetividade com o resto dos teus companheiros e companheiras e então isto acaba criando uma barreira entre a gente.* (op. cit.:17)

Amália, na mesma linha, confessa que mudaria as relações entre os adultos e os alunos. Diz ela:

> *A relação, sobretudo a relação dos adultos. Eu creio que este é um grande problema que tem aqui. Não são companheiros e companheiras como são as outras pessoas... eles estão acima e tu estás abaixo... então tu não podes ter uma relação direta, não podes comunicar o que sentes porque eles têm poder sobre ti e julgam que não és capaz. Eu trocaria isto, e também a maneira que eles têm de expressar a sociedade, que é uma maneira que te assusta... como se todo o resto na sociedade fosse ruim, horrorosa... e você tivesse que seguir neste círculo fechado... Por exemplo, as religiões... não te ensinam*

> *numa determinada religião, porém o que não me agrada é que tampouco te deixam ter uma religião.* (op. cit.:18)

A este respeito, Violeta comenta que, embora ela não tenha e não sinta necessidade de ter uma religião, gostaria muito de conhecer a história das diferentes religiões, pois, como este tema não foi estudado na Paidéia, ela não pode julgar, ela não pode falar sobre as religiões, se são boas ou não, porque desconhece o assunto. Patrícia afirma, contudo, que ela conhece alguma coisa sobre religião porque este tema lhe interessa e ela foi investigar por conta. Salienta que foi isso que aprendeu na Paidéia: quando um tema lhe interessa, ela investiga e pesquisa sobre ele.

Para Eduardo, a Paidéia devia trabalhar mais a cultura geral. Ele acha que

> *[...]insistem que tenhamos somente as idéias que eles querem. E há certas idéias que eu acredito que são muito importantes, como as de educação sexual, por exemplo, que tivemos somente numa temporada e que nos falaram somente sobre órgãos genitais. Além disso , há certas coisas que deveriam nos explicar, que não conhecemos. Por exemplo, sobre a sexualidade, o comportamento das meninas e dos meninos e mais as religiões e sobre outras questões que não se fala e que são importantes.* (op. cit.:18)

Pode-se depreender, pelas declarações dos ex-alunos, que na Paidéia o trabalho se dava mais com relação aos conceitos, os quais, ainda que trabalhados em nível intelectual e prático, ficaram circunscritos ao interior da escola, à sua dinâmica interna. Não estabelecia relação entre os conceitos vividos e o que ocorria fora da escola, na sociedade. Este fato fica evidente, quando os ex-alunos afirmam desconhecer os nomes e/ou autores libertários cujos conceitos, como liberdade, igualdade, solidariedade, autonomia, apoio mútuo, cooperação, etc., buscavam praticar na escola, e como estes mesmos conceitos apareciam e eram exercitados por outros grupos na sociedade. Pode-se perceber que o pensamento anarquista era trabalhado, estava presente no dia-a-dia da escola, porém não era explicitado como tal. Segundo uma ex-aluna,

> *[...]é que na Paidéia fazes muita coisa, sabes... mas te falta... não te dão uma base histórica... a mim não me falaram de nenhum autor, sabes? É que não te contam... não te dão uma base histórica para que tu possas recorrer, se tens ou se desejas saber mais, não? Então eu tenho começado, só depois que saí da Paidéia, a ler autores anarquistas, como Kropotkin, isto porque, no*

> *Instituto, tive que fazer um trabalho sobre a ética, mas li porque me interessou, ninguém me mandou, ninguém me disse: "Olha, lê, podes ler, este livro, te interessa!". Eu fico decepcionada porque... quando vi uma reportagem sobre o OCUPAS*[94] *na televisão, me interessei e fui visitar uma casa do OCUPAS e aí gostei... E são coisas que te apetecem... e que na escola deveriam te dar um pouco mais de informação.* (op. cit.:12)

---

[94] Na Espanha há um movimento anarquista intitulado OCUPA, que reúne jovens que, por não quererem/poderem pagar aluguel, ocupam casas que se encontram fechadas e destinadas a alugar.

Amália Pizarro Ortiz, ou Meli, como é chamada na Paidéia, é a mãe de Antônio, um menino de 3 anos que freqüenta a escola há dois anos[95]. É formada pela Universidade de Madri em Pedagogia Terapêutica (Educação Especial) e trabalha numa escola pública, em classes de apoio, com alunos que possuem dificuldades de aprendizagem.

Já conhecia a Paidéia há 10 anos, através de amigas cujos filhos freqüentavam a escola, e identificou-se com a educação ali desenvolvida, porque se aproximava do que pensa e procura fazer com seus alunos. Afirma ela:

> *Minha forma de entender e de levar a cabo a educação com este tipo de pessoas era muito parecida ao que se estava fazendo aqui nesta escola. O pouco que comecei a conhecer da Paidéia era o que eu queria para meu filho. Tinha muito claro desde o princípio o objetivo de trabalhar o respeito, a solidariedade, o desenvolvimento maturacional da pessoa. Era o que eu queria e agora o que eu pretendo na educação com os alunos e alunas e também como enfocar a aprendizagem sem exames, sem autoritarismo (...) toda esta série de coisas que para mim é básica no desenvolvimento integral da pessoa, o que fez com que eu pensasse na Paidéia. Tive um filho e veja, não tive dúvidas em trazê-lo.* (transcrição fita nº 25:10)

Considera que Antônio sente-se bem com a educação que recebe na Paidéia, e também ela, por participar do Coletivo, em especial das "Mulheres pela Anarquia", e tem crescido muito com o apoio recebido. Lembra sobretudo que o grupo a ajudou a superar os problemas surgidos com sua separação. Isto exigiu

> *[...]muitas trocas, tive que ir adiante, e foi muito duro, foi um momento muito crítico de minha vida e... levar um filho sozinha, entendes? E aí a importância do apoio e da solidariedade do grupo das Mulheres pela Anarquia...* (op. cit.:13)

Considera também que este procedimento do coletivo é o espelho da educação que a escola possibilita às crianças e por esta razão está contente por Antônio estudar na Paidéia.

---

[95] A entrevista com Meli foi realizada numa tarde em que foi à escola falar com Pepita sobre seu filho Antonio. Seu depoimento foi gravado nas fitas 25 e 26.

A sua participação no grupo "Mulheres pela Anarquia" tem-se efetivado através da colaboração na revista *Igualancia*[96], escrevendo artigos. Já publicou três: um, contando sua experiência pessoal a partir da sua formação e as conseqüências daí advindas; outro, que aborda a questão da inteligência emocional, e o último, que fala das mulheres encarceradas. No próximo período (curso de 1999-2000), pretende dedicar-se ao estudo da pedagogia libertária, porque, segundo ela,

> *[...]quero me informar sobre o que é a pedagogia libertária, porque tenho que enfrentar-me com muitos problemas na escola pública. Quero trocar coisas na escola pública e não estou preparada, necessito de informações e necessito de apoio teórico para poder enfrentar, no sistema público, muitas coisas com o que não estou de acordo.* (op. cit.:24)

Questionada se não gostaria de trabalhar na Paidéia, é categórica ao afirmar que não, que pretende atuar fora, na escola pública, e justifica sua posição:

> *[...]porque faz falta uma troca. Penso que, para proporcionar um ajuste educativo na escola pública, deva estar lá e vou fazê-lo. Aqui, as meninas e os meninos que vêm, os pais têm muito claro, sabem que pedagogia, que tipo de educação seus filhos estão recebendo e há pais que eu sei que não trarão seus filhos para cá. Então, se eles não os trazem, eu, já que estou dentro do sistema... me camuflo como posso e...* (op. cit.:24)

Meli quer que Antônio possa desfrutar de uma educação não autoritária não apenas na Paidéia, mas também em casa, ainda que não se considere anarquista, porque

> *[...]é muito complicado considerar-me anarquista. Estou nisto ou seja, sei que estou dentro do processo do que é chegar a viver como anarquista e pensar como tal, mas necessito de muito mais dados, necessito informar-me e formar-me. Sei que vou por aí, vou por este caminho...* (op. cit.:24)

Ela procura agir e organizar sua vida para que Antônio possa viver em liberdade. É também por esta razão que se considera

> *[...]uma pessoa afortunada por poder contar com a escola, e meu filho mais afortunado em receber esta educação, porque ele é que está se beneficiando e eu por poder contar com a escola, com o coletivo, por poder contar com a*

---

[96] De publicação semestral.

> *pedagogia e conhecer tudo isto que considero muito importante para mim em nível pessoal e profissional.* (transcrição fita nº 26:17)

Acredita, portanto, no trabalho educativo que a Paidéia realiza e espera que Antônio chegue a

> *[...]alcançar a maturidade psicológica e se torne 'pessoa'. Uma maturidade suficiente para poder viver de forma equilibrada e que possa desfrutar das coisas e solucionar os problemas de forma positiva, que possa enfrentar sua vida de forma autônoma, com independência e assim, alcançar a plenitude.* (op. cit.:20)

Para que isto seja possível, procura ao máximo agir em casa de acordo com a educação propiciada pela Paidéia, exigindo de Antônio a mesma autonomia e independência. Para isto considera fundamental a comunicação que a escola estabelece com os pais, dando conta do desenvolvimento psicológico da criança a partir das avaliações que realiza.

Ela lembra que o fato de Pepita ser também psicóloga auxilia em muito esta avaliação. Assim, através dos "Informes"[97] que a Paidéia faz aos pais, eles podem dar seqüência, em casa, na educação que a criança está recebendo. Para ela,

> *[...]é importante este tipo de avaliação e de informação sobre o processo de desenvolvimento, de maturação que Antônio vai tendo, porque permite continuar, em casa, este mesmo processo. Nestes Informes vem muito claro o tipo de atividade e o processo que vai seguindo a aprendizagem na escola em nível da autonomia e de independência. Assim, por exemplo, se aqui na escola ele se veste sozinho e se desnuda sozinho, e em casa chega um momento que não age assim, pois bem, eu exijo dele que também se desnude e se vista sozinho. Que faça também em casa aquilo que faz na escola, porque é capaz de fazê-lo. Assim, posso exigir dele o mesmo que a escola exige. Isto ocorre na questão da autonomia e também nos aspectos da personalidade, não é? Como também em nível social, em nível corporal, etc.* (op. cit.:17)

---

[97] Os "Informes" são as comunicações da escola para os pais com relação ao processo de desenvolvimento da criança tanto no campo psicológico, físico, motriz, etc. – resultante das avaliações que são realizadas com as crianças –, como em termos das observações dos professores durante o desenvolvimento das atividades, e também quanto aos testes psicológicos que são aplicados aos alunos por Pepita.

Ao acompanhar o desenvolvimento de Antônio e as aprendizagens que realiza neste desenvolvimento, crê que o sucesso se deve à forma, à metodologia que é utilizada na Paidéia, cujo ponto alto, para ela, é a possibilidade de as crianças expressarem-se livremente, exercitando sua independência no estabelecimento das relações entre os fatos estudados e a realidade. Antônio, exemplifica Meli,

> *[...]gosta muito que lhe contem, que leiam contos, histórias e a partir delas memoriza vocabulário e o sentido global do conto; também inventa novas histórias e, se o conto fala em árvores, por exemplo, tem interesse em conhecer diferentes tipos de árvores, para que servem e extrapola para saber para que servem as coisas, os animais, onde vivem, as indústrias que exploram os animais, o comportamento das pessoas, porque tal pessoa se comporta desta maneira e outra doutra. Gosta de cantar, de inventar canções (...) Ele gosta também de jogos de completar, de trabalhar com desenhos, com esboços onde falta parte do desenho, uma figura humana, por exemplo, que falta a cabeça, ou lhe falta os braços e então deve localizar o que falta e completar o desenho. Ele gosta muito também de teatro, de pintar-se, de disfarçar-se, de vestir-se de palhaço, e gosta de música. De fato, aqui se pinta muito e se trabalha o tema de disfarçar-se, de trocar de aspecto, de pintar-se, de brincar com barro, com água, com massinha, enfim... aqui se manipula muito e isto agrada a Antônio.* (transcrição fita nº 25:18)

Também considera como outro ponto alto da escola o trabalho com as crianças no sentido de desenvolver a percepção de realidade. Exemplifica:

> *Quando está andando de bicicleta... consegue muito bem antecipar os perigos a que está sujeito e evitá-los... Porque aqui na escola ensinam a prever o perigo, prever situações perigosas com as quais possam se encontrar. Então eu vejo que Antônio é uma criança que se movimenta muito bem no ambiente (no entorno social) que experimenta (em situações novas.) Porém sempre tendo os dados suficientes para perceber que pode estar em perigo em determinadas situações. Então Antônio não se coloca em situações perigosas porque não as ignora, não é? Porque tem informações suficientes, porque consegue avaliar a situação.* (op. cit.:18)

Meli, falando que Antônio consegue "antecipar-se aos perigos", está, implicitamente, reafirmando o caráter racionalista da educação na Paidéia. O próprio exemplo que dá, de Antônio andando de bicicleta, indiretamente nos induz a inferir sobre a construção do pensamento racional desprovido de paixões e emoções. Andar de bicicleta deixa de ser um ato de prazer – de sentir o vento no rosto, do desejo de sentir o poder de dominar uma situação, do desafio de manter-se em equilíbrio, da dor de uma queda e, sobretudo, da volúpia que tal ato encerra –, para tornar-se o ato racional de manter-se em

equilíbrio. Para evitar uma queda, deve antecipar em pensamento o que fará, ou seja, ver o buraco que está em seu caminho e desviar-se, a partir de uma determinada distância que deve avaliar, pois, se desviar num movimento brusco, igualmente corre o risco de cair. Em síntese, o ato de andar de bicicleta torna-se um ato de planejamento, de previsão, de controle, perdendo sua espontaneidade. O antecipar-se aos perigos demonstra o seu grau de racionalidade e de maturidade, o que na Paidéia significa exercer controle sobre as coisas e sobre si mesmo. Se este é o comportamento desejado, o resultado é o olhar do adulto sobre a criança. É o olhar da racionalidade que analisa as ações das crianças e enquadra este jeito de olhar dentro de categorias preestabelecidas.

Meli considera que esta educação faz com que as crianças que freqüentam a Paidéia sejam diferentes. Diferentes na forma como respondem à sociedade. Diferentes na forma como percebem, interpretam e respondem aos conflitos no seu cotidiano, o que resulta em poderem viver sem grandes traumas, sem grandes conflitos pessoais. Segundo ela,

> *[...]a forma de relacionar-se e solucionar os conflitos, de utilizar a linguagem, de auto-controlar-se, faz com que se frustem muito menos ... sobretudo na hora de superar as etapas psicológicas, principalmente do egocentrismo. São mais verdadeiras, e na hora de conviver com eles é muito mais gratificante. A sua forma de raciocinar sobre as coisas, de planejá-las... são diferentes, tem mais informações, tem mais dados... São muito notados, chamam a atenção das pessoas que não conhecem a educação que é dada na Paidéia. Quando uma criança de três anos fala como fala, que tem vocabulário, que planeja situações, que coloca questionamentos (...). Eu vejo também que eles são diferentes porque são muito respeitosos, pois, é claro... a base da educação na Paidéia é o respeito aos demais. Tu és da maneira que és, porém eu sou desta... até aqui chegamos e assim nos relacionamos. Eu não vejo que tenham tantos problemas de relação como eu vejo nos parques, que outros meninos e meninas têm, o que gera muita violência e que se frustram muitíssimo... o que gera agressão de um a outro, e que lhes custa muito repartir os jogos.* (op. cit.:26)

Meli revela-se apaixonada pela forma natural, muito respeitosa, espontânea, alegre e sobretudo livre, muito livre de Antônio, coisa de que praticamente todo adulto viu-se privado quando era criança. E esta forma

> *[...]de pensar, de relacionar-se, de comunicar-se, de resolver problemas, que gera esta autonomia e esta personalidade tão marcante que tem cada criança da Paidéia (...) Eu vejo que Antônio vai amadurecendo e que está*

> *muito contente, está muito feliz. Vem à escola com muito entusiasmo e se percebe que está se desenvolvendo de uma forma sadia, está desfrutando de sua vida, de sua ainda curta vida, porém a está desfrutando e eu com ele!* (transcrição fita nº 26:21).

O encantamento de Meli também se estende ao convívio no grupo Mulheres pela Anarquia, onde as individualidades podem manifestar-se e o próprio grupo busca auxiliar a pessoa não segundo uma idéia preconcebida, mas com maleabilidade, versatilidade, assegurando a emergência do específico, do particular. Neste grupo, até mesmo o afetivo pode ser expressado. Ele não está marcado pela "racionalidade do conhecimento", por querer sistematizar as ações dentro de determinados pressupostos teóricos. Naquele grupo simplesmente "elas vivem", o que por si só denota, exige e possibilita a expressão do afetivo. Esta convivência no grupo Mulheres pela Anarquia permite, sem as amarras do cientificismo exacerbado de Pepita, viver e produzir um outro conhecimento produzido a partir das relações, a partir do afetivo, que permite não só a resolução dos problemas, dos conflitos, mas, mais do que isto, o "viver bem". Equivocadamente, na Paidéia, considera-se conhecimento aquilo que pode ser controlado (medido, quantificado, testado, etc.). O conhecimento que o grupo Mulheres pela Anarquia produz, o conhecimento convivencial das relações não assume o status de conhecimento, entendido como o que se estuda nos livros, nos teóricos, etc., dissociado da realidade.

Com relação à avaliação do desenvolvimento psicológico que Pepita faz com as crianças, é interessante observar o processo pelo qual ele se realiza. Pepita, que é a pessoa responsável pela avaliação registrada nos Informes, não tem a exclusividade da atuação junto às crianças. Praticamente todos os demais adultos atuam com todas as crianças. Todos observam o seu desenvolvimento. E todos estão constantemente informando a Pepita – porque ela é a psicóloga – sobre as atuações das crianças. Então podemos observar que Pepita, por ser detentora de um código – o saber especializado que legitima a sua posição –, ao receber dos demais adultos as informações sobre as crianças, apropria-se destas informações, do conhecimento que foi produzido coletivamente, e o privatiza para si, enquanto autora da formulação do "parecer técnico psicológico". O Informe ratifica cada vez mais a "sua verdade", conferindo-lhe o poder de "dizer a verdade", a que Clastres (1984) já se referia. Ou seja, ela traduz para os outros, numa linguagem específica, num código hermético, as informações e análises que são produzidas

coletivamente no âmbito público. Ela transforma a oralidade do público para o segredo do privado (para o código hermético), o que lhe confere e legitima poder. Inferimos que é por esta mesma razão que ela não realiza reuniões conjuntas com os pais, onde todos pudessem conversar com todos, pois o conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças já está dado, já está legitimado enquanto conhecimento especializado, enquanto código de verdade. Esta idéia de "verdade" está tão internalizada nos pais que nenhum deles exigiu ou solicitou uma reunião coletiva com os adultos da escola. Eles abrem mão de serem também eles observadores do desenvolvimento de seus filhos e passam a depender exclusivamente das interpretações de Pepita que, assim, torna-se imprescindível aos pais. A sistemática de comunicação, o código de verdade legitima o poder de Pepita.

Silvia,[98] mãe de Laura, que freqüentou a Paidéia dos 13 aos 15anos[99], mudou-se para Mérida vinda de Madri, porque seu marido, que é médico, foi convidado para trabalhar no novo hospital de Mérida. Atualmente é professora na Universidade, na escola de enfermagem.

Conta que a descoberta da Paidéia foi ao acaso, pois, ao chegarem a Mérida e procurarem escola para Laura, foi-lhes indicada uma escola que ficava próxima à Paidéia, e por engano foram lá. Hoje analisa que o engano foi providencial, pois, depois soube que a escola que lhe haviam indicado era uma escola particular, dirigida

> *[...]por umas senhoras e que colocavam as crianças em fila, que lhes ensinavam cânticos da Igreja, enfim... então este era o destino de Laura... Então entramos aqui e nos pareceu agradável um lugar tranqüilo, com salas de jogos... as crianças muito tranqüilas... nos pareceu muito bom!* (transcrição fita nº 28:2)

Acredita que não só Laura foi beneficiada pelo "destino", mas também ela e seu marido. Recorda a sua infância, quando foi educada em colégio de freiras, e o quanto sofreu por freqüentar este tipo de escola. Apesar de nunca ter pensado que tipo de educação queria para Laura, sabia que não queria a mesma que tinha recebido, pois

> *[...]a única coisa que pretendia é que Laura fosse feliz durante sua educação, porque o que eu não queria para ela era o que eu tinha vivido, ainda que considero que tenha uma boa cabeça para quem viveu ou tenha vivido em colégio de monjas ou de padres. Eu estive em colégio de monjas e vivi em colégio de monjas, e é humilhante fazer as pessoas inferiores, o sentido do ridículo... E isto para nada... isto é... o que se fomentava era o 'respeito'.* (op. cit.:3)

Na Paidéia via, através do contentamento e da felicidade de Laura, o quanto a educação era diferente e o quanto esta educação permitia que ela que

---

[98] Os depoimentos de Silvia foram gravados na fita 28.

[99] Laura, que em 1999 tinha 21 anos, ingressou na Paidéia em 1991, aos 13, lá permanecendo até os 15 anos (1993). Ao completar 14 anos, pôde prestar os exames para o bacharelato. Foi aprovada, mas teve que aguardar até o período escolar seguinte (1993-1994) para ingressar na escola regular (setembro de 1993), quando já estava com praticamente 15 anos.

> *[...]fosse feliz, isto é o principal. Eu penso e o que eu tenho captado da Paidéia é que sempre considerou a criança, a tem considerado como pessoa... além de outras coisas... eu percebia que estava diante de pessoas que me pareciam coerentes... e, bem, via o trabalho que faziam... e via que não existiam as típicas disciplinas que se está acostumado a ver nas outras escolas... a literatura, a matemática, a linguagem. Falavam de outro conceito, de como esta criança está neste momento, sua capacidade mental... sua... idade mental, sua idade cronológica, como estavam... então vias que estavam preocupados com ele, ou seja, pela criança...* (op. cit.:2)

Considera que esta coerência dos adultos se verificava sobretudo na organização da escola:

> *Os adultos, eles eram os primeiros a respeitar as crianças. Por exemplo: estamos aqui em cinco crianças conversando e uma delas não está fazendo caso da conversa e se levanta e sai. Se outra está conversando e não está interessada... os adultos não estão intervindo e dizendo a elas que se sentem, que não falem, (...) Este controle do professor não existia. Ele deixava que eles mesmos resolvessem o problema...* (op. cit.:13)

Este respeito do adulto pela criança ficava ainda mais evidente nas assembléias:

> *Me surpreendeu quando vi como funcionavam, onde cada um expunha, isto é, dizia por exemplo que me proponho nesta semana, ou nestes quinze dias decido fazer isto e se comprometiam a certas coisas... e depois tinham que prestar contas se haviam cumprido ou não, se não haviam cumprido, pois tinham que dar explicações e demonstravam que não era., que não eram pessoas responsáveis, então haviam tomado uma espécie de decisão, que se a pessoa não cumpria o que ele dizia e havia assumido o compromisso, então devia ficar 'mandado', porque demonstrava que era 'pequeno', não era suficientemente responsável para tomar suas decisões. A mim me chamou a atenção como os professores eram capazes de se agüentar e de calar-se e respeitar a assembléia das crianças. Eram as próprias crianças que estavam dirigindo a assembléia. E eu via o quanto nós, adultos, quando estamos no nosso trabalho, não sabemos nos respeitar, seja ao falar, ao agir, etc. E ver que as crianças, assim tão pequenas, sabem se relacionar desta forma, sabem respeitar o outro, sabem ouvir as opiniões. A verdade é que me parecia muito bom, pois via que elas não eram radicais quando falavam do comportamento de uns com os outros... 'esse tem puxado meus cabelos', 'e tem me derrubado', 'porque olha o que você me fez'. Faziam ver que isto era mau, porém ao mesmo tempo lhe davam oportunidade para que trocasse de atitude. Faziam ver que ninguém gostava que o derrubassem ou lhe puxassem os cabelos, ou que abusem dele, não é? E isto era uma espécie de aprendizagem do que é respeitar o outro, a pessoa. Isto me parece vital: aprender a movimentar-se, a defender-se no meio. Então isto é algo que eu tenho visto e tem ajudado a formar a pessoa.* (op. cit.:13)

Silvia ressalta na organização da Paidéia as assembléias, que é um dos sustentáculos de exercício da autonomia, principalmente porque não ocorre julgamento. A assembléia é um instrumento através do qual a criança se expõe ao expor as suas idéias, os seus problemas, as suas soluções, os seus desejos. E é esta "prática de exposição" que faz com que as crianças percam o medo, a insegurança, saibam comunicar-se e principalmente dialogar, tendo por base a argumentação.

Considera que o respeito do adulto pelas crianças e elas entre si é a autonomia e independência que adquirem. É o caso de Laura, apesar do pouco tempo que permaneceu na Paidéia. Este resultado, para ela, só é possível também pela liberdade que a criança desfruta e pela própria metodologia de trabalho que não só possibilita a liberdade, mas exige a responsabilidade de cada um e do coletivo. É esta metodologia, que não massifica a todos, mas preserva as individualidades, que faz com que cada uma das crianças seja responsável na busca e consecução das atividades, estudos e pesquisas que se propõem, e que as torna independentes e, conseqüentemente, vão atrás dos conhecimentos que necessitam e que são capazes de estudar sozinhas, fazendo com que se tornem adultos que não precisam ser mandados, cobrados a estudar ou a cumprir com seus compromissos. Silvia nos conta que nunca precisou dizer a Laura para estudar. Ela (que hoje faz Psicologia) chega em casa da Universidade "*e estuda de acordo com sua necessidade*" (op. cit.:3). Trabalhando na Universidade, surpreende-se com as dificuldades de seus alunos, que não têm esta atitude, e com a própria Universidade, que só exige que os alunos repitam as informações. Para ela, enquanto professora, é necessário que

> *[...]a Universidade troque sua metodologia de estudo e que exija que o aluno mostre sua capacidade para buscar as informações e resolver, por ele mesmo, os problemas, e busque aprender de outras formas que não de memória, mas com entendimento... como vejo que Laura é capaz de fazer. Sempre diz para os alunos no curso em que dá aulas que não devem estudar como todo o mundo estuda, que não têm que aprender de memória, mas que devem aprender pensando, senão não irão aprender.* (op. cit.:14)

Analisando a breve passagem de Laura pela Paidéia, considera como pontos positivos a questão da liberdade, que permitiu à filha expressar sempre a sua espontaneidade, deixando-a à vontade para exprimir o seu pensamento, sem sentir-se

oprimida. Esta liberdade lhe deu confiança para que hoje fale com qualquer pessoa, sem temores, que tenha facilidade em relacionar-se com todos, que seja comunicativa.

Como ponto negativo, lembra das atividades extra-escolares que as crianças da Paidéia foram proibidas de realizar. Salienta que enquanto Laura estava na escola isto não existiu e que

> *Laura, durante todo o tempo que esteve aqui, esteve fazendo balé, fez solfejo e às vezes foi até a aulas de inglês noutro colégio. Nunca me proibiram... Entendo que possa ter ocorrido que em algum momento as crianças tiveram muitas atividades fora da escola... e por isso tiveram que se ser radicais com os pais. Entendo que quem está de fora veja isto como uma ditadura. (...) por causa disso, muitos amigos tiraram os filhos da Paidéia.... enfim, o que eu não gostei da escola foi esta proibição.* (op. cit.:25)

Manoel Solis e Carmen Marcos são os pais de Jano e Hector, de 12 e 11 anos, respectivamente, alunos da Paidéia[100]. Moravam em Valência, quando Manoel procurou para os filhos uma escola que fosse adequada a sua forma de pensar, na qual a educação pudesse caracterizar-se por relações de liberdade. Tomou conhecimento da Paidéia através do livro de Pepita *Desde nuestra escuela Paidéia*.

Curioso pela experiência que se desenvolvia ali, foram de Valência a Mérida, para, *in loco*, averiguar a escola. Ficaram em Mérida durante uma semana, inteirando-se sobre a Paidéia, seu funcionamento, sua organização, enfim, sobre os princípios teóricos que a organizavam. De volta a Valência, Manoel Solis decidiu, apesar da resistência de Carmen, mudar para Mérida, para que seus filhos pudessem freqüentar a Paidéia. Como médico, não lhe foi difícil conseguir emprego na nova cidade, e Carmen, como enfermeira, também logo conseguiu um, o que os fez mudarem-se no início do período letivo de 1992.

Explica que sua vontade em propiciar uma educação livre para os filhos provém da sua compatibilidade com o pensamento anarquista, ainda que não se confesse como tal. Diz ele:

> *Bom, em primeiro lugar eu tenho idéias afins. Se sou ou não sou anarquista, não o sei. Eu tenho idéias. Até porque não é meu costume categorizar ninguém, encaixá-lo. Contudo, sou muito afim com as idéias anarquistas, basta que perceba que a minha bibliografia anarquista é absolutamente abundante.* (transcrição fita nº 6:14)

Considera que sua posição pessoal lhe fez

> *[...]manter seus filhos numa escola melhor. Busca que realizei em Valência e não encontrei. Lá encontrei escolas alternativas, porém que não tinham a idéia do que entendo por anarquia. Se anarquia tem algum sentido e significado, é de uma sociedade não hierárquica, uma sociedade igualitária,*

---

[100] Seus depoimentos foram prestados em sua casa, num sábado à tarde, logo após as entrevistas com Pepita e Concha, justamente por serem críticos das ações do grupo de Pepita; pretendíamos, com isso, entender um pouco melhor os conflitos que ocorriam no interior da Paidéia. Foi a partir de seus depoimentos que pudemos chegar a outras pessoas-chave na história da Paidéia, como Encarnación. Foram três horas de gravações, nas fitas 6, 7 e 8.

> *onde haja uma liberdade máxima com o máximo respeito e responsabilidade, isto é, pessoas que saibam auto-regular-se e que tenham capacidade de autonomia própria.* (op. cit.:15)

Como não encontrou em Valência uma escola que correspondesse a seus anseios, e pelas informações bibliográficas iniciais da Paidéia e, posteriormente, por tê-la visitado, não hesitou em mudar-se. O que mais lhe chamou a atenção quando da visita foi

> *[...]a não existência de cursos... isto é, a educação não se encontrava segmentada e separada pela seriação anual que caracteriza todas as escolas; não existiam exames, não existiam aparentemente coações, parecia haver liberdade, o aluno e a aluna tinham liberdade para fazer o que quisessem dentro de um respeito mútuo; existiam sistemas de assembléias, existia uma série de compromissos para cumprir e, por fim, existiam sistemas de cooperativa de pais, professores, alunos, e parecia que o projeto era positivo e eu me arrisquei...* (op. cit.:25)

O período letivo de 1999/2000 foi o último período em que Jano e Héctor freqüentaram a Paidéia e, após oito anos, a deixarão e voltarão para Valência. A avaliação que Manoel Solis faz do período que seus filhos passaram na escola é que

> *[...]eles ganharam muito em espontaneidade, são bastante espontâneos com relação aos alunos da escola pública, possivelmente porque, apesar de certa coação (até porque esta coação está crescendo, não é? No início não era assim e que se a coação agora está crescendo é porque o grupo está mais compacto, está mais homogêneo em nível das idéias), ainda assim, na Paidéia, a educação é mais livre.* (transcrição fita nº8:17)

Carmem, "*apesar de tudo, tem observado que seus filhos tem uma responsabilidade que os tornam diferente dos demais*" (op. cit.:17). Exemplifica com os primos de Jano e Héctor, que freqüentam a escola pública e têm mais ou menos a mesma idade que eles. Vê que seus filhos são mais desenvoltos que as outras crianças. Percebe que vão à escola porque gostam, diferentemente de outras crianças, que vão à escola obrigadas. Observa também que eles possuem e usam mais a imaginação, são mais críticos ao lerem textos, não se conformando simplesmente em ler/assimilar as informações, sempre querem verificá-las, testá-las e comprová-las, para só então se convencerem de que são verdadeiras. Ou seja, "*o que vivem é o que fazem*" (op. cit.:17).

Manoel Solis, apesar das criticas que faz à Paidéia, reconhece que ela é a melhor escola que encontrou e argumenta:

> *Ela tem um sistema de organização totalmente diferente da escola tradicional. Ao invés dos cursos e das hierarquias, tem um sistema de compromissos entre alunos e professores que são bem diferentes da escola tradicional. É uma escola mais dinâmica e mais individualizada que a tradicional, o número de alunos e professores é reduzido, etc.* (transcrição fita nº 7:18)

Outro aspecto que Carmen relata é que

> *[...]há outra coisa que os motiva muito, é que dão aulas aos menores, de atividades manuais ou coisas assim, então isto tem um aspecto positivo e é o que os faz perder o medo de falar em público, se sentem colaboradores e ajudam aos pequenos e lhes ensinam algo que eles já sabem.* (op. cit.:18)

Para Manoel Solis, também a sistemática da assembléia para a resolução dos conflitos é uma prática positiva. Outro ponto positivo que os pais de Hector e Jano atribuem à escola é a forma como ela trabalha o conhecimento, sem a hierarquização das disciplinas e uma pseudo "*seqüenciação*" (transcrição fita nº 7:20) lógica. Eles não aprendem

> *[...]a história separada da geografia, da matemática, da literatura, etc. ... vêem tudo em conjunto, de forma globalizada. Então, a criança tem, quando estuda os fenícios, estuda do ponto de vista geográfico, do ponto de vista econômico, do ponto de vista histórico, do ponto de vista da organização social, etc. e isto lhes ajuda muito a ter uma visão geral e muito clara das coisas.* (op. cit.:20)

A questão da organização pedagógica a que Manoel Solis se refere é o que caracteriza, fundamenta e ao mesmo tempo distingue a Paidéia, enquanto espaço de convivência, do espaço escolar caracterizado, regulamentado e regrado pelo currículo que, entre outras questões, define o que, quando e como o aluno deve aprender.

Solis considera que a forma como isto é feito é bastante proveitosa, pois não há todo o formalismo de as crianças deverem estar sentadas nas cadeiras, umas atrás das outras. Eles colocam-se como querem, sentados no chão ou nas mesas, o que cria, segundo os pais, "*o interesse no tema, no debate, cria o interesse na matéria*" (op. cit.:21), pois, continua "*não é o mesmo assistir uma aula como ouvinte e assistir no plano ativo,*

pois quando assistes e participas, tens mais interesse, te sentes integrado” (op. cit.:21). Considera que, se for comparar a quantidade de informação que seus filhos têm na Paidéia com a de crianças de outras escolas, principalmente em disciplinas como Matemática, Física, Química, as outras crianças tem mais. Mas, se forem comparar a qualidade das informações, Hector e Jano estão em melhores condições, “*principalmente no que se refere à história, a ciências sociais, história do cinema, sexualidade, história das ideologias, etc.*” (op. cit.:22).

Ao mesmo tempo em que consideram esta forma de organizar as atividades de ensino como positivas, têm críticas pela pouca ou quase nenhuma importância que se dá ao estudo de idiomas. Considera que neste aspecto seus filhos saem em desvantagem.

Manoel Solis não esconde uma certa desilusão com os rumos que a escola tomou, fazendo com que sua expectativa em relação às possibilidades da escola acabassem não se realizando, o que gerou um certo estado de desânimo e prostração. A crítica que faz é sobretudo ao plano ideológico do projeto da Paidéia e considera que o “personalismo” de Pepita o desvirtuou. Para ele, este personalismo maléfico foi gerado e contaminado pela vaidade e pelo poder que a qualidade do projeto e seu reconhecimento público lhe emprestavam.

Admite, ao dirigir o olhar retrospectivamente para o passado, que quando chegou a Mérida, em 1992,

> *[...] chegamos aqui muito iludidos com a Paidéia (...) pois, é claro, uma coisa é ver a Paidéia de fora; estar aqui uma semana observando-a é outra coisa, e estar aqui há anos é ir, pouco a pouco, vendo coisas que tu antes não tinhas visto.* (transcrição fita nº 8:10)

Para ele, um dos fatos que mais contribuiu para essa desilusão é a coerção que se realiza na Paidéia sobre as crianças para obrigá-las a determinadas atitudes, contrariando, assim, o pressuposto básico da escola, que é a educação em liberdade. Questiona ele:

> *Vejamos onde se localiza a raiz do problema. Você é professor* (dirigindo-se ao entrevistador): *o que você faz com uma criança que não quer estudar ou*

> *aprender? Que fazes? Coerção? Que métodos empregarias para uma criança que está bloqueada? Empregarias motivos estimulantes ou outra técnica qualquer, ou empregarias coerção?* (op. cit.:11)

E segue argumentando:

> *Como és professor, farás de tudo para que esta criança se desbloqueie, pois não há criança que não queira aprender nada de nada. Então tu propões outro trabalho que o apeteça, que ele goste de fazer, não é isso?* (op. cit.:11)

Neste momento chama seu filho, para que ele deponha sobre o que e como é exigido na Paidéia: "*Hector! Conte a eles, comente... exatamente a mecânica educativa da Paidéia e por que razão existe a situação de 'mandado'...*"[101] Responde Hector:

> *Ah! Queres que eu explique como, por que na Paidéia nós ficamos às vezes 'mandados'? Pois, pode ser por várias formas: porque não fazemos todos os cadernos que nos foi pedido e também pode ser porque alguém não é responsável. E se alguém está mandado, não pode sair para o pátio para jogar, a menos que te dêem tempo livre...* (op. cit.:17)

Diante de tal situação, questiona Manoel Solis:

> *Interpreta para mim! Interpreta se este tipo de coerção é compatível com uma escola anarquista! Pergunto: compreendeis onde está o nó da questão das crises da Paidéia?* (op. cit.:18)

---

[101] Ao ser questionado sobre o que é ser "mandado", Manoel Solis responde: "*é uma espécie de castigo, isto é, que não podes sair para jogar, se não tens cumprido uma série de requisitos, não podes sair para jogar*". E complementa: "*se fazes os deveres – és livre, podes sair para jogar, não fazes os deveres, passas a mandado, não podes sair para jogar, te cortam a liberdade, te mandam (te dizem) o que tens que fazer, ou seja, é uma espécie de castigo. E quando os adultos te dizem o que tens que fazer, passas a ser como espécie de robô.*" (12)
A Lucas, um menino de 10 anos que estava "mandado", era permitido apenas participar dos serviços (preparar os alimentos, limpar). No restante do tempo ficava sozinho, estudando, os colegas estavam impedidos de conversar com ele. Perguntamos aos adultos o porquê desta situação de "mandado" e explicaram-nos que, toda vez que uma criança não assume livremente suas responsabilidades, ela se coloca na situação de alguém que precisa ser "mandado", isto é, governado por outros. Esta situação perdura até que o "mandado" faça a sua "reflexão", assumindo sua culpa e dispondo-se a fazer algo para mudar a situação que o condicionou a ser "mandado".

Ao analisar os diferentes momentos de crise, considera que eles foram decorrência do papel centralizador assumido por Pepita. Segundo ele, qualquer questionamento sobre a escola passa a ser visto como crítica pessoal, e a pessoa é considerada inimiga pessoal de Pepita, sob a argumentação de que quer desvirtuar seu projeto pedagógico e o poder na Paidéia.

Isto porque, continua ele,

> *[...]existe uma líder na Paidéia, existe um núcleo que sem o qual possivelmente a Paidéia não seria o que é, e que se chama Josefa Martin Luengo. Está claro! O problema é que uma coisa é ser líder, isto é, porque o líder, o líder autêntico, admite as divergências e o que faz é ouvir a todos em torno de um ideal comum, unir diferentes pessoas em torno de um objetivo comum. Isto é o que entendo por um líder autêntico. O que é diferente de chefe! Chefe sempre emprega a coação, compreendes? Então, aqui, o líder tem-se desvirtuado para a condição de chefe ou chefa! Esse é o problema! Então tem ocorrido muita coação a muitas crianças, porque há uma chefa submersa, não declarada.* (op. cit.:20)

Ao ser questionado sobre o porquê de as pessoas aceitarem essa "chefia", responde:

> *O chefe existe porque há submissas e submissos que o apóiam, porque o chefe que não tem apoio não é ninguém, entendido? Então, na Paidéia, há um grupo de pessoas que apóiam o chefe, que tem interesse nos interesses do chefe e sempre que outras pessoas ameaçam esses interesses ou o chefe, são chamadas de traidores e a crise se instala.* (op. cit.:24)

Por esta razão, para ele, a idéia de coletivo "nunca existiu" na Paidéia, mas sim a idéia ou o interesse do chefe e do grupo que o rodeia, pois, se houvesse um coletivo, isso implicaria trabalhar com o pensamento divergente, com o diferente. No entanto, sempre que o diferente surgia, ele evoluía para a condição de crise, cuja solução se dá sempre pela ruptura e não pela resolução.

Para Solis, a resistência de Pepita ao pleno funcionamento do coletivo segundo parâmetros anarquistas levou a uma verdadeira aversão pelo envolvimento dos pais na escola, porque eles representariam, em última análise, algo que permanentemente colocaria em cheque as coisas já instituídas. Quanto maior o número de pessoas, mais difícil de se estabelecer o controle sobre as idéias, pensamentos e ações. Segundo ele,

> *[...]o coletivo é o que Pepita mais teme, não sei se será algum estigma que teve com Fregenal de la Sierra, que enfrentou conflito com pais e mães, não sei por que será. Seja pelo que seja, o caso é que Pepita sempre tem se oposto a que exista um coletivo de mães e pais que tratem com os professores e professoras.* (op. cit.:23)

Por isso nunca existiram assembléias de pais na escola. Manoel comenta que este foi também um dos fatos que contribuiu para a crise de 95, pois naquela época Javier, juntamente com Charo, Encarnacion, Júlia e outros, que eram não só pais, mas também professores da escola, queriam criar o coletivo de pais e mães, e Pepita foi contra.

Outro problema que aponta para as freqüentes crises é a falta de identificação ideológica de muitos pais com o projeto na escola. Considera que

> *[...]nós somos muito poucos os pais que levamos nossos filhos por motivos ideológicos para a Paidéia. Há pais que levam seus filhos à Paidéia por motivos muito diversos: porque vêem na Paidéia um ambiente mais agradável para seus filhos; por verem nela uma dinâmica diferente; porque não há castigos (pelo menos muito visíveis), porém sua mentalidade... é uma mentalidade conservadora, bem tradicional. Inclusive tem havido pais cristãos, católicos e até ... inclusive eu conheci um pai que é militar...*(op. cit.:34)

Esta falta de identificação ideológica faz com que os pais deixem seus filhos na escola durante o período da educação infantil e,

> *[...]quando acaba o período infantil, após os 6 anos, os pais e mães pensam que se deve exigir mais de seus filhos porque amanhã pode ser que não sejam nada, e então pensam na escola tradicional e que ela exige mais e lhes fará render mais, ou seja, querem rendimento, e então pensam que a Paidéia não pode fazer muito por eles e os tiram.* (op. cit.:34)

Penso, continua ele,

> *[...]que a Paidéia funcionaria melhor com pessoas conscientes do projeto e que estejam de acordo com ele. Que não levem seus filhos para a Paidéia porque ela é diferente, porque não há castigos, porque não há repetições de ano, porque, se uma criança não lê aos seis anos e que leia somente aos nove, não acontece nada. Mas sim porque sabe que depois que tenha a base, avança no que não tenha feito; porque um menino ou uma menina que tenha esta base de confiança quando diz vou, vai! Quando diz não vou, não vai! E é capaz de num ano fazer o que outro levou três anos para fazer, entende?* (op. cit.:37)

Mas, ao mesmo tempo, não comunga com a idéia de que a Paidéia se torne um local de seleção de pessoas de um mesmo pensamento, que se torne uma escola anarquista só para anarquistas. Acredita que,

> *[...]fazendo participar outras pessoas, com outras idéias, sem etiquetá-las, eu posso criar um sentimento democrático, não? Sentimento de participação, através de debates, onde haja um sentimento de amor e aceitação para com as crianças, de aceitação. Então, esta dinâmica de participação, de aceitação mútua, sem etiquetar ninguém (se és socialista, anarquista ou cristão), sem censura mútua porque o filho de tal tem feito a comunhão (e por isso se queira expulsá-lo da Paidéia, porque rompeu com a idéia anarquista). Penso que a fórmula de cada um poder ser um é que deve construir a idéia de liberdade.* (op. cit.:37)

Ao concluir suas análises, afirma que o pior que está acontecendo à Paidéia é que

> *[...]está se isolando, tornando marginal, está se esclerosando por falta de flexibilidade. Quero dizer que ela deve aceitar as divergências e aceitar as pessoas como são.* (op. cit.:37)

Manuel Solis se contradiz quando afirma que as pessoas que acorrem à Paidéia deveriam estar identificadas com o seu pensamento ideológico, mas que ela deve estar aberta à diversidade de pensamentos. Ele mostra-se coerente em sua análises quanto ao fato de Pepita constituir o “chefe” do grupo e, como tal, impedir a emergência de qualquer diversidade que possa colocar em cheque a idéia predominante do projeto educativo. Sob este ponto de vista, pode-se entender o motivo dos constantes conflitos na Paidéia e por que normalmente a sua resolução se dá pela exclusão de alguém ou de alguns. À medida que uma proposta educativa cristaliza suas idéias, normatiza suas regras, o diferente, o divergente, passam a ser vistos como ameaça.

Ora, Pepita, através do projeto educativo representa a busca desta hegemonia. Representa o pensamento totalitário e exerce o papel de “chefe”, que deixa sua função persuasiva, quando não se mostra suficiente, para exercer a função coercitiva, sendo a exclusão do diferente a única saída.

José Luiz[102], que é de Mérida, chegou na escola no ano de 1984. Tinha então 27 anos. Conheceu a escola através de um amigo cujo filho freqüentava a Paidéia. Este amigo presenteou-o com o livro *Fregenal de la Sierra*. José Luiz, impressionado com o livro, comentou-o com o amigo, que lhe informou que a autora, Josefa, estava agora em Mérida, onde havia aberto uma escola. Ele conhecia um dos professores que lá trabalhava, José Júlio, que o levou à escola. Lá,

> *[...]me enamorei do projeto e fiquei ali colaborando durante uns dias... Me disseram que, se queria fazer parte do coletivo, que necessitavam de uma pessoa, já que uma moça que viria para a escola não viria mais e então eu... encantado, disse que sim... que gostaria de colaborar e estar ali fazendo o que fosse... e aqui fiquei, durante todo este tempo... pois sigo esta experiência interessante, rica, dura, porém da qual não me arrependo de nada do que tenho feito...* (transcrição fita nº 27:2)

José Luiz não tem formação pedagógica. Iniciou um curso universitário de magistério, mas não o concluiu porque era "muito repressivo". Considera que sua formação no magistério adveio da própria Paidéia, no dia-a-dia com as crianças e com as orientações que recebe dos colegas, principalmente de Pepita, e também de sua irmã Lali, que é professora e compõe o coletivo de adultos da Paidéia.

Para ele, a grande expansão das matrículas, por volta de 1990, foi decorrente do ingresso dos alunos no Instituto, o que mostrou, de certa forma, que a Paidéia, apesar de sua aparente falta de estrutura, conseguia atingir resultados acadêmicos que os pais desejavam. Isto serviu para atrair novos pais para a escola. Para ele, o maior número de pais com objetivos diferentes no que se refere à educação das crianças teve como conseqüência o rompimento que ocorreu alguns anos mais tarde. Diz ele:

> *Vi como as pessoas começaram a se entusiasmar com o coletivo, porque as novas gerações de crianças que saíram foram ao Instituto e isto criou resultados acadêmicos. Então começaram a vir muitos pais para matricular aqui seus filhos. Houve um "boom". Com isto penso que se foi massificando a escola em demasia e se foi perdendo um pouco a base ideológica do colégio. Uma parte dos pais pressionava para que a escola fosse de outra maneira (...) Tivemos que retomar, porque alguns pais reclamavam de aulas*

---

[102] José Luiz foi entrevistado na própria escola, após a saída das crianças. Seu depoimento durou aproximadamente uma hora e foi catalogado como fita número 27.

> *particulares e atividades extra-escolares em casa ou com outros professores (...) Os pais reclamavam e comparavam a Paidéia com outras escolas. Não conseguiam entender que uma escola não autoritária não pode trabalhar com atividades que visam à competição, com conhecimentos impostos, etc. Isto, claro, muitos pais não entendiam ou não queriam entender e disseram que isto era uma atitude autoritária (a de proibir que as crianças realizassem atividades extra-escolares em clubes, academias, etc.) de força do coletivo. Simplesmente disseram que era uma atitude de autodefesa da ideologia do colégio e, diante deste choque, muitos pais tiraram seus filhos. Isto influiu também em parte nos educadores e educadoras que estavam aqui e acabou causando um rompimento.* (op. cit.:23)

Quando os pais foram coagidos a não colocar seus filhos em atividades extra-escolares, justificou-se a atitude pelo princípio da igualdade de educação. Outra alegação foi que muitas atividades extraclasse eram competitivas, quando na escola trabalhava-se a solidariedade e a não-violência.

As atividades extraclasse foram consideradas responsáveis pelo fato de as crianças rejeitarem as assembléias e, principalmente, de não quererem mais trabalhar sob a forma investigativa e passarem a exigir que os adultos lhes “dessem aulas”, como as que assistiam fora da Paidéia, nas aulas de inglês, por exemplo. Os alunos, segundo Pepita,

> *[...]começaram a demandar este tipo de atividade. Já não queriam aprender por si mesmos, não queriam assumir a responsabilidade de seu trabalho, não queriam fazer trabalho manual, já não queriam a assembléia (...) As pessoas, ao freqüentarem outro tipo de atividade, num sistema autoritário e competitivo, passaram a recusar a não-competitividade. Em síntese, em decorrência desta influência exterior, elas estavam recusando tudo aquilo que era da essência da escola livre.* (Pepita, transcrição fita nº 5:22)

Neste sentido, para ela, o fato de as crianças freqüentarem outros locais, com outra organização, fazia-os assimilar o modelo heterogestionário da organização social, e então, por comodismo, preguiça ou alienação, pouco a pouco rejeitavam a estrutura e os princípios da Paidéia. Isto se evidenciava no fato de as crianças não quererem mais realizar trabalhos manuais e as atividades da cozinha, de limpeza, etc. Possivelmente, sob este aspecto, Pepita tinha razão em não querer que as crianças freqüentassem atividades fora da Paidéia. Contudo, este purismo ideológico acabou impedindo que elas tivessem outros ganhos educativos em áreas que a Paidéia não trabalhava.

A própria questão de evitar, nas atividades da Paidéia, a competitividade, afastou do dia-a-dia jogos e determinados brinquedos que lembrassem disputa entre as crianças. Assim, com o passar do tempo, a Paidéia acabou estruturando-se muito mais como um local de "pensar", de "produzir conhecimentos" e de "aprendizagem", num local "sério" e "sisudo", do que como um local de brincar, onde o lúdico tivesse espaço para a aprendizagem.

Este purismo, esta "radicalidade pedagógica", fez com que, no ano seguinte, alguns pais tirassem seus filhos da escola. Contudo, apesar das dificuldades financeiras que esta evasão ocasionou, ficou claro na Paidéia que não podiam amenizar a atuação destes princípios em favor da permanência de um maior número de crianças. É um momento em que o coletivo defende radicalmente esta posição como forma de "*destruir a possibilidade da formação da mente autoritária*" (Pepita, op. cit.: 17).

A Paidéia e o coletivo viram-se diante de um dilema: o conhecimento da excelência do trabalho educativo que ali se realizava provocou uma maior procura pela Paidéia, o que era desejado. Mas, simultaneamente, os novos "freqüentadores" passaram a demandar outras exigências que implicavam a alteração tanto da organização como dos princípios educativos da Paidéia. E este foi, segundo José Luiz, o momento que exigiu esta primeira radicalização. Tiveram que optar entre a maior afluência de recursos financeiros oriundos da maior afluência de crianças, ou permanecerem fiéis aos princípios educativos. Fizeram a segunda escolha (a proibição de aulas extraclasse), e a conseqüência foi que aproximadamente cinqüenta por cento das crianças saíram da Paidéia.

Contudo, analisa que os alunos que passaram pela Paidéia adquiriram uma marca que os tornam inconfundíveis entre todos os outros alunos das outras escolas: é a marca da autonomia, da liberdade, da crítica e, sobretudo, a marca da felicidade do tempo em que viveram a escola. Afirma ele:

> *Bem, eu creio que todos os alunos da Paidéia têm uma certa marca, não é? O fato de terem freqüentado a Paidéia sempre lhes deixa algo, algo que levam, inclusive os que tiveram menos tempo, os que saíram com 14 anos ou os que saíram antes. Todos tem um ponto, o de haverem estado na Paidéia. E é, entre outras coisas, (...) que foram muitos felizes, que são muito equilibrados, que desenvolveram suas capacidades ao máximo. Os últimos,*

> *além disso, tem uma capacidade de crítica, de análise social mais aguda, porque nos últimos anos temos insistido em potenciar este campo. (...) Procuramos fazê-los ver que fora também lhes impõem o autoritarismo. Nos demos conta de que devíamos tornar consciente o inconsciente ... a ideologia autoritária da sociedade. Fazê-los entender como ela está atuando sobre eles, para que eles mesmos pudessem analisá-la, criticá-la, afastá-la ou acolhê-la, o que eles quisessem, não é?* (José Luiz, transcrição fita nº 27:2.4)

Comenta que a Paidéia, tem um papel a desempenhar na comunidade anárquica, que é o de exemplo da possibilidade real da educação anarquista. E o coletivo da Paidéia sabe desse papel, como também o sabe a comunidade anárquica. Exemplo deste saber, acrescenta, é o apoio que a CNT Espanhola empresta à Paidéia, ainda que nem a escola e nenhum de seus membros, hoje, sejam filiados à CNT, porque, segundo José Luiz,

> *[...]desde sempre se acreditou que não se devia estar ligado a nada, atado a nada que pudesse cortar possibilidades. Temos relação, colaboramos, ajudamos e, quando querem e podem, também dão suporte (financeiro). Porém não queremos ataduras de nenhum tipo, nem econômicas nem de linhas geradoras (de pensamentos, de ideologias).* (op. cit.:26)

Sobre a repercussão da Paidéia na sociedade meridense, já que ele é de Mérida, comenta:

> *Há de tudo. Há gente que a ignora e que nem sabe que ela existe. Há pessoas que a conhecem, respeitam, porém não levam seus filhos à Paidéia. Isso sucede com um amigo meu. E há outras pessoas que se aborrecem, não é?, que não pensam... Além disso, existe o conhecimento claro na Paidéia que se fazem críticas por terem ouvido falar sobre, porém nem sequer a viram nem tampouco querem se aproximar. Comentam que ali as crianças sobem nas mesas... não aprendem nada... uma crítica. Outra crítica, é de que ali os professores se desnudam para ensinar-lhes o corpo...Poderia ser verdade, porém não é...*(op. cit.:26)

Lali[103] começou a trabalhar na Paidéia no início do curso de 86-87, aos 25 anos. Já conhecia a escola e sua sistemática de funcionamento não só através de seu irmão, mas também porque em diversas vezes já havia colaborado com a escola, desenvolvendo atividades com as crianças. Naquele ano, dado o aumento de matrículas, houve necessidade de mais pessoas e ela foi chamada para integrar o coletivo junto com Pepita, José Luiz, Julia e Javier.

Lali cursou o Magistério e já dava aulas particulares. Em 1984, após formada, foi trabalhar numa escola internato administrada por monjas. Os pais das crianças eram separados, com problemas econômicos, afetivos e elas ficavam meses sem vê-los. Nesta escola, segundo ela, "*me dei conta que não sabia nada sobre educação e o que sabia não queria saber, porque não me agradava*" (transcrição fita nº17:2). Quando começou a trabalhar na Paidéia, já tinha bem presente o que não queria em termos de educação.

Contrariamente à experiência que teve como professora na escola internato, a Paidéia sempre lhe chamou a atenção pelo "*movimento que há dos meninos e meninas , a espontaneidade, o poder falar no momento que querem...*" (op. cit.:5).

Lali comenta que, apesar de ser formada em Magistério, teve que aprender todo um outro conhecimento a partir da prática diária, resultante do convívio com as crianças e os adultos. Os ensinamentos do curso de Magistério, afirma ela, não se aplicavam, não serviam na Paidéia. Os autores que havia lido não eram os que fundamentavam o trabalho na Paidéia e, assim, num movimento constante, através de erros e acertos, é que foi efetivamente se formando como professora.

Ainda que Lali tenha formação específica, ela, tal qual os demais adultos que atuam na Paidéia, tem presente que o tipo de atividade que ali realizam foge à prática comum e aos ensinamentos dos cursos de formação tradicionais. A própria bibliografia que embasou a sua formação difere totalmente da bibliografia que necessita ler

---

[103] Os depoimentos de Lali ocorreram após o expediente e duraram aproximadamente duas horas, gravados nas fitas 17 e 18.

para atuar na Paidéia. Por esta razão, também ela se sente aprendendo no dia-a-dia da Paidéia e, sobretudo, com os colegas e com Pepita.

Diante da necessidade de aprender, de se formar para e na Paidéia, o coletivo de adultos organiza-se para passar as férias juntos (julho e agosto) e aproveitam este período para leituras e discussões, sob a orientação de Pepita. Afirma ela:

> *Às vezes eu mesma me congratulava pela minha atuação, porém havia momentos em que a ação não era a desejada e então era preciso retificar. Eu ia aprendendo com os meus erros e não me encontrava só, porque estava acompanhada pelos adultos que me ensinavam quando eu cometia um erro, me falavam, me diziam e assim fui aprendendo.* (op. cit.:16)

No seu processo de formação, comenta Lali, foram muito importantes as recomendações de leitura que recebia dos colegas. Como trabalhava com crianças de dois a três anos, estudou sobre o desenvolvimento e a formação psicológica da criança nesta faixa etária.

Ao analisar a dinâmica de funcionamento da escola, considera que ela mudou nos últimos anos. No início, quando ingressou, o trabalho tinha por fundamento a liberdade individual e hoje está mais centrado na liberdade coletiva, o que demonstra a ênfase das atividades desenvolvidas em grupo. Considera, ainda, que esta alteração é fruto da opção mais explícita que a Paidéia fez, nos últimos anos, pela pedagogia anarquista. Este, segundo ela, é um novo momento pelo qual a escola está passando. Neste movimento, ela própria busca, através do conhecimento específico sobre o anarquismo, uma postura metodológica coerente. Afirma ela:

> *Eu não me proclamava nem me chamo anarquista, porque não sou uma anarquista. Estou aprendendo porque gosto desta forma de vida, todavia não me posso considerar anarquista (...) pois me falta muito. Me falta muito conhecimento, ainda sou muito ignorante no tema. Não tenho o conhecimento que tem o José Luiz ou a Pepita, os quais considero que são anarquistas.* (transcrição fita nº18:12-13)

Diante desta postura, considera que qualquer pessoa, para entrar na Paidéia, deva assumir os princípios que organizam a escola, isto é,

> *[...]que não seja autoritária; que a relação com o menino e a menina seja de igual para igual, ainda que tenha a idade que tenha; que esteja disposta a se doar e a não esperar uma resposta imediata.* (op. cit.:24)

Com relação à expectativa com as crianças, considera que a educação lhes permite

> *[...]que sejam felizes e que possam deixar que os outros também sejam. Que seu comportamento não prejudique aos outros, que não discrimine, que não seja racista, que não seja impositivo, que não seja autoritário, e isto considero que estamos conseguindo com os meninos e meninas aqui da Paidéia.* (op. cit.:24)

Na Paidéia, informa Lali, a formação das turmas dá-se segundo os interesses dos alunos. Segundo ela,

> *[...]no princípio do trimestre eles* (as crianças) *dizem com quem querem formar grupos e então eles elegem, põem num papel em qual grupo querem ficar, no um, dois ou três, e cada pessoa se registra em um dos grupos.* (op. cit.:15)

Quando chega uma criança nova, cujos interesses ainda não são conhecidos, ela é colocada num grupo de acordo com a idade. À medida que vai conhecendo a escola, ela pode pedir para passar para outros grupos. A base para formação destes grupos assenta-se na responsabilidade que são capazes de assumir:

> *Se uma pessoa que tem menos idade tem interesses que correspondem ao interesse de um grupo de mais idade, com mais responsabilidade, e se ela consegue agir de acordo com esta responsabilidade, ela pode trocar de grupo, ainda que não tenha a idade das demais pessoas.* (op. cit.:26)

De acordo com esta sistemática, uma criança que não corresponde à responsabilidade exigida pelo grupo onde está, pode ser deslocada para outro de menor idade e, portanto, de menor responsabilidade. Foi o que aconteceu com Arturo. Explica Lali:

> *Ele baixou do grupo três para o grupo dois por não cumprir a responsabilidade de sua idade. Isso impediu que o grupo pudesse assumir a sua responsabilidade enquanto grupo. Na assembléia geral se fez a comunicação e ele passou para o grupo dois, assumindo a responsabilidade deste.* (op. cit.:26)

Segundo Lali, a assembléia geral é o fórum onde as crianças solicitam esta alteração. Cita outro caso,

> *[...]o de Carmem, que pediu a assembléia para passar do grupo um para o três. A assembléia consentiu, mas ela própria viu, depois, que não conseguiria assumir a responsabilidade. E ela própria, noutra assembléia, pediu para baixar de grupo.* (op. cit.:27)

Pudemos observar a discussão e a argumentação de uma criança de cinco anos que, ao ser acusada de determinada ação, não tinha o menor receio de discutir com os adultos e com os jovens (de doze a dezesseis anos) e o fazia espontaneamente, com veemência, com sinceridade, autenticidade, com uma surpreendente clareza de raciocínio e argumentação, sem deixar-se intimidar quer pela situação de estarem em assembléia, quer pelo fato de serem os adultos que exigiam dela explicações. Assim, a assembléia é, entre outras funções, um fórum coletivo de avaliação, sem o caráter de atribuir nota, boletim, repressão, punição ou outros instrumentos para possibilitar o controle; é, sim, um espaço de exercício da liberdade e da autonomia, um espaço de relações.

As atividades que os grupos realizam no decorrer do trimestre, são as que eles próprios solicitam aos adultos ou que eles querem pesquisar e desenvolver. Há grupos, afirma,

> *[...]que pedem 10 a 12 oficinas (...) Então, às vezes, devemos lhes dizer que é impossível, que eles não darão conta de tanta atividade, que não há tempo nem pessoas para tanto e que eles devem optar por 5 ou 6 das 10 oficinas que solicitaram. Que as outras eles deixem para o trimestre seguinte.* (transcrição fita nº17:14)

Assim, a escolha das atividades que as crianças irão desenvolver parte de seu interesse e da orientação dos adultos. Neste sentido, em todas as atividades procura-se trabalhar questões sobre a igualdade, o respeito, a agressividade, o feminismo e a ideologia. Há algumas oficinas que as crianças dificilmente solicitam e então, nestes casos, os adultos a oferecem por julgá-la importante, como a oficina de astronomia, por exemplo.

O desenvolvimento de atividades abrange também a utilização de recursos da comunidade, dependendo da temática que está sendo desenvolvida. Assim, se o tema exige, são realizadas visitas ao museu, ao teatro romano, ao Templo de Diana, que se

localizam no centro de Mérida, ou a exposições de arte, de filatelia, de audiovisuais, de percepção auditiva, à imprensa local, para acompanhar o processo de elaboração e publicação dos jornais, ao Instituto Santa Eulália, que apresenta teatro clássico, ou visitas que realizam a outras cidades, sejam da Espanha, Portugal ou França.

Lali também nos dá uma idéia de como chegam a estipular o valor das mensalidades que os pais devem pagar. Comenta ela:

> *Bom... Nos reunimos e discutimos muito, porque realmente o dinheiro para algumas pessoas significa muito, não é? E temos que pensar também que temos que ter o suficiente para cobrir as despesas, porque devemos pagar os alimentos, a água, a luz e também um mínimo para as coisas que se quebram ou estragam e devem ser repostas. Nos custa muito subir as cotas. O que acontece é que se pensa: 'bom, se aumenta o nível de vida, se pode subir um pouco!' Então a cada ano nos reunimos e decidimos quanto temos que elevar para cobrir os gastos, e começamos a pensar desde subir 500 pesetas, subir 1.000 pesetas. Que são mil pesetas? Pois não é nada! Porém há pessoas para quem isto já é muito! E então discutimos muito e pensamos: bom, pois então este ano vamos subir 1.000 pesetas ou 500 na matrícula, ou subimos na mensalidade dos pequenos este ano e não subimos na mensalidade dos maiores, porque já havíamos majorado o ano passado, sabes? E então é assim! Discutimos e ao final chegamos a um acordo.* (op. cit.:22)

Contudo, apesar de toda esta preocupação na determinação do valor das mensalidades, se algum pai não consegue pagá-las, ele contribui com o que seu orçamento suporta e permanece com seus filhos na escola.

O pagamento das mensalidades na Paidéia funciona do seguinte modo:

> *Em princípio, todo o mundo paga o mesmo. Quem pode, quem não pode não paga, e quem pode menos paga menos. Às vezes estabelecemos uma cota de solidariedade entre quem tenha um nível sócio-econômico mais alto. O que acontece é que se garante muito pouco. Tem havido uma porção de gente que não paga, isto é constante...* (Pepita, transcrição fita nº5:.28)

De todo o dinheiro que entra, pagam-se as contas, e o que sobra é dividido entre os professores na mesma proporção, a título de salário. Concha salienta que, hoje, a divisão é igual, mas já houve época em que se remunerava de acordo com a necessidade. Pepita corrobora:

> *Bom, se alguém tem mais necessidade que outro, dá-se mais (a título de salário). Agora, neste momento, não, porém tem ocorrido épocas em que... Bem, na verdade, uma pessoa ou duas tinham mais necessidade. Por exemplo, Concha me ajudava, José Luiz tem a ajuda de seus pais; Fernando ajuda Lali. Porém havia outras pessoas, Javier e Olaya, que tinham mais dificuldades. Então a escola lhes pagava mais, porque necessitavam mais.* (Pepita op. cit.:28)

Esta prática, que existia na Paidéia, evidenciava o princípio socialista da repartição dos bens, isto é, de acordo com as necessidades de cada um. Mais tarde é que se passou para uma prática "democrática", ou seja, de repartição igual, independente de as necessidades individuais serem desiguais. Sob este ponto de vista, a democratização representou um retrocesso, fato que Javier já acusava em suas análises. Este foi um fator que, provavelmente, fez com que, num dado momento, os professores quisessem ter na escola um maior número de crianças, pois isto representava um salário maior.

Concha faz a comparação entre o salário que recebe do Estado pelo seu trabalho no Instituto, que é de 300.000 pesetas, e o de Pepita na Paidéia, de 85.000 pesetas[104]. Por essa razão é que, até julho de 1999, algumas pessoas, como Concha, Fernando e Tereza, continuam contribuindo financeiramente com a escola, para que os professores tenham um salário mais elevado do que o pagamento das mensalidades apenas permitiria.

Além da contribuição financeira, quando a escola necessita de determinados equipamentos, como videocassete, televisão, etc., os cooperativistas compram e doam para a escola. Nas palavras de Concha, "*Teresa comprou um videocassete, eu levei uma televisão... ou seja, o que tu vês que faz falta tu vais doando*" (Concha, transcrição fita nº5:30).

Além desta questão, também há uma outra que sempre tem exigido a solidariedade do coletivo. No período de férias, julho e agosto, não há ingressos financeiros porque os pais não pagam mensalidades. Então, nestes meses, os demais participantes do

---

[104] Em julho de 99, um real equivalia, no câmbio oficial, a cerca de cem pesetas.

coletivo cotizam-se para auxiliar financeiramente aqueles que dependem só do salário da Paidéia.

Pepita, como é psicóloga, faz atendimento na escola, após as 18 horas, de pessoas das cidades de Mérida, Badajóz, Almendalejo, auxiliando no caixa. Contudo,

> *[...]o que se passa com o gabinete de psicologia é o mesmo que com a escola. Quem não tem dinheiro, não paga...A Associação de Mulheres Livres também me manda muitas pessoas e estas pessoas normalmente não podem pagar...* (Pepita, op. cit.:31)

Ao analisar a ruptura ocorrida na Paidéia em 1995, Lali considera que foi o resultado direto do questionamento que se fazia ao projeto e que colocava sob risco os princípios que o embasam. Segundo ela, tais questionamentos não poderiam ser feitos porque, ao porem em dúvida os princípios, colocavam por terra o projeto pedagógico, e "*o projeto não é só educativo, é ideológico*" (transcrição fita nº17:23). Um dos questionamentos, segundo ela, que foi decisivo para a ruptura, foi o de querer um maior número de crianças na escola, independente da posição ideológica dos pais, porque isto representaria um maior ingresso financeiro, logo, uma renda maior para os professores. Um grupo de professores passou a defender indiscriminadamente um maior número de crianças na escola, e esta prática e este desejo colocariam em risco a ideologia da Paidéia:

> *Se queremos fazer uma escola do tipo da Paidéia, há que seguir determinados princípios. Então se, por exemplo, se quer que haja um maior número de meninas e meninos para uma melhor sustentação econômica da escola, isto significa que se deve abrir mão de alguns princípios ideológicos, entendes? (...) Por exemplo ajuda de subvenções... isto é, se alguém ou alguma entidade de fora contribuiu com dinheiro... isto nós não podemos consentir... Porque depois, quem dá pede a troca, entendes? Logo, não só entidades, mas também um grupo de pais que queiram trocar os princípios do projeto, que constituem a sua base. Com isto não podemos consentir, porque se trocasse os princípios que constituem a base do projeto, já não seria mais a Paidéia... E foi assim... havia pessoas que estavam dispostas a trocar a base do projeto, e outras que não queriam trocá-la...* (op. cit.:34)

Neste momento da ruptura, a Paidéia vivia uma outra questão conflitante: o trabalho com as crianças na temática machismo. Mas, para Lali, ainda que algumas pessoas atribuíssem ao tema machismo as razões para a ruptura do coletivo dos adultos, ela crê que a razão de tudo foi mesmo a questão dos princípios ideológicos do projeto educativo e a vontade do grupo dissidente de "afrouxar" estes princípios em função

da compensação financeira que um maior número de crianças daria à escola. Para ela, o grupo dissidente queria, na verdade, trocar os princípios da escola para transformá-la numa escola progressista. Abandonando o projeto de escola anarquista poderiam aceitar outros tipos de pais *"com mais dinheiro, que pudessem pagar mais... e a escola seria mais rentável, entendes?"* (op. cit.:35).

Falando sobre a sistemática de desenvolvimento das atividades, Lali esclarece que, à medida que vai pesquisando o tema, com ou sem o auxílio dos adultos, as crianças vão produzindo seus materiais, designados como "cuadernillos", que posteriormente colocam à disposição dos colegas, numa assembléia de exposição, e da biblioteca da escola. Assim, a escrita toma o sentido de comunicação. Não se escreve por obrigação, para atender a exigência escolar ou do professor; escreve-se porque se tem algo a comunicar. Afirma Lali:

> *Então ele expõe o que pesquisou (na assembléia de exposição), coloca na mesa seus 'caderninhos' e cada pessoa que quer perguntar sobre sua pesquisa apanha o caderno e lê sobre o que ele trabalhou e, se quiser, faz perguntas. A assembléia de exposição não é para ver se a pessoa sabe sobre o que estudou, mas sim para repartir o que aprendeu com os outros. E somente se pergunta a pessoa, sobre o que já fez, porque é absurdo perguntar a uma pessoa o que ela ainda não trabalhou e não sabe responder.* (transcrição fita nº17:27)

Saber perguntar é objetivo da Paidéia. Entendem que perguntas indagativas, investigativas, aprofundam, desenvolvem o conhecimento, enquanto perguntas repetitivas o reproduzem. Portanto, quando Lali enfatiza que só tem sentido perguntar ao outro "sobre o que ele trabalhou", isto denota todo um conceito de educação, de avaliação, de produção, e não reprodução do conhecimento.

Afirma ainda que um outro objetivo da assembléia de exposição é aprender a se comunicar, porque, diz ela,

> *[...]é muito fácil aprender e às vezes muito difícil se expressar. Então há meninas e meninos que têm problemas em expressar o que aprendem. Nessa caso, a assembléia também serve para isso, não é? Para que se aprenda a se expressar.* (op. cit.:28)

Comentando sobre a troca que os adultos fazem entre si em relação ao que observam nas crianças, ressalta que não há um momento especial, uma reunião, para se falar sobre isto, mas que trocam idéias sempre que alguém observa algo que precisa discutir com outras pessoas. Como não há um adulto responsável por um grupo de crianças, mas todos são responsáveis por todos (inclusive entre as crianças), sempre que alguém observa algo que deva ser falado, comentado, discutido, isso é feito com as crianças envolvidas, com outras crianças, com os adultos, como forma de partilhar e co-responsabilizar a todos.

É interessante observar os diferentes entendimentos do conceito de educação que os participantes da Paidéia assumem ao longo do tempo e/ou simultaneamente. Na perspectiva de Encarnacion, a Paidéia surgiu com o propósito de possibilitar às crianças, uma educação livre, sob a ótica de uma escola livre. Do lugar e do tempo de onde fala Lali, a educação na Paidéia é uma educação anarquista. A educação livre pensada por Encarnacion manifesta-se inclusiva, porque suporta contribuições distintas. Já o projeto educativo anarquista, na perspectiva de Lali, é excludente, porque não tolera contribuições diferenciadas. Podemos inferir que este último entendimento existe atualmente na Paidéia e expressa, de uma certa forma, a unanimidade baseada no pensamento de Pepita, no entendimento do que para ela é educação. Pode-se fazer uma retrospectiva no tempo/espaço, quando Javier e seu grupo atuavam na Paidéia, e afirmar que, apesar dos conflitos e embates ideológicos que se travavam, havia pluralidade de pensamentos. Isto assegurava não só a diversidade, mas, fundamentalmente, o movimento instituinte das idéias, ao invés da estagnação do pensamento instituído.

A exclusividade de um tipo de entendimento do que é educação aprisionou estratégias instituintes, transformando algo dinâmico em estático. Um claro exemplo desta situação foram os primeiros tempos da Paidéia, quando a assembléia geral foi constituindo-se em fórum de discussão/decisão coletiva e era chamada sempre que algo necessitava da apreciação do coletivo de crianças e adultos[105]. Hoje ela já se rotinizou,

---

[105] Foi justamente em função da forma pela qual as crianças, nesta época, convocavam a qualquer dia, a qualquer horário a assembléia, que surgiu o nome da revista do coletivo de crianças e adultos: *La Samblea*, cuja história é contada no número zero do referido boletim de dezembro de 1984: "o nome do boletim, *La Samblea*, com um ***a*** perdido, nasceu assim,

tendo dia marcado para sua realização, e as decisões devem ficar para este dia, às sextas-feiras. Idêntico mecanismo aconteceu com as assembléias de exposição. Mas é preciso reconhecer que elas (assembléias geral e de exposição) constituem mecanismos essencialmente educativos, com resultados surpreendentes, que dão outro significado não só ao processo de ensinar, mas principalmente à aprendizagem. Aprende-se para entender e transformar a realidade, não meramente para saber repetir e responder às perguntas do professor. Aprende-se e socializa-se o apreendido para que os outros possam compartilhar da investigação do apreendido.

Outro ponto importantíssimo nesta organização pedagógica são os "caderninhos" que as crianças produzem como resultado de suas investigações acadêmicas. Eles são importantes não só pelas informações que veiculam, mas sobretudo pela metodologia, pois as crianças têm de produzir um instrumento capaz de comunicar adequadamente o resultado de suas pesquisas. As outras crianças também desempenham um outro papel. Elas não são passivas, pois participam da investigação realizada pelo colega através da exposição que ele faz e dos cadernos que ele produziu e onde veicula as informações. Neste particular é importante ressaltar o sentido que assume a pergunta. A pergunta é sobretudo indagativa e destinada a dar seqüência ao pensamento, ao raciocínio.

---

da forma cadenciada e rítmica, la-sam-ble-a; la-sam-ble-a; la-sam-ble-a (...), na boca das meninas e meninos da Paidéia, ao andarem pelos corredores, chamando a reunião, para resolver as questões e problemas, como uma simplificação de um termo mais sério e ostentoso."

II – PONTOS DE ANÁLISE

...a liberdade que se dá não é liberdade... Somente a liberdade que se toma, a liberdade própria do egoísta, rema a toda a vela. (Stirner, s/d, v.2:84)

A pesquisa sobre a Paidéia, realizada em diferentes momentos e locais, permite-nos, de imediato, algumas conclusões a partir do estudo comparativo entre a Paidéia que é mostrada publicamente e a que é construída internamente no cotidiano das relações.

O primeiro olhar que lançamos sobre ela, através da bibliografia por ela produzida, mostra-nos uma Paidéia que rompe profundamente com a estrutura organizacional da escola convencional, alicerçando-se nos princípios de uma educação anarquista. Ela passa a idéia de que esta ruptura ocorre de forma natural, sem maiores traumas, sem maiores conseqüências, nas relações, em seu interior.

Contudo, um segundo olhar, que tem por base os depoimentos dos envolvidos e a observação direta, mostra-nos que a busca desta outra organização não se deu de forma linear e tranqüila. Ao contrário, está eivada de incoerências, de contradições próprias da sociedade na qual ela se insere.

O fato de buscarem uma educação anarquista no âmbito da instituição Escola[106] denota uma primeira contradição. Ainda que a Paidéia subverta a ordem da escola convencional, em algumas outras situações com ela se confunde. Por mais que o coletivo tenha tentado, conscientemente ou não, isolar as crianças que a freqüentavam das contradições sociais, não o conseguiram. A própria historicização da Paidéia, que mostra as alterações que sofre em função do tempo, dos fatos sociais e das pessoas que nela estão presentes, atesta esta influência social, seja pelo envolvimento político-partidário de Maria Jesus, seja pelo envolvimento no movimento operário de Javier e Manolo, seja no envolvimento profissional de Encarnacion. Todos estes envolvimentos trazem a sociedade para dentro da Paidéia, ao mesmo tempo que a leva para o âmbito social, “contaminando-a” com a realidade, o que implica dizer com suas contradições.

A Paidéia pensada, articulada e colocada em ação por Pepita é, em muito, diferente dos rumos que ela toma quando da entrada de Javier e Manolo, que por sua vez difere da Paidéia que passa a existir após a sua saída e a do grupo que o acompanhou em 1995.

A Paidéia de Pepita é uma Paidéia cientificista, psicologizada, controladora e positivista. A Paidéia de Javier e seu grupo é uma Paidéia político-ideologicamente anarquista, e a Paidéia que efetivamente encontramos em 1999 é uma Paidéia que revela/esconde uma acomodação do coletivo de adultos às idéias já instituídas.

Além disso, em todos os momentos da Paidéia, pode-se observar a existência de conflitos de poder decorrentes de interesses ora individuais, ora de determinados grupos do coletivo. Interesses que vão desde os pessoais na área da projeção político-partidária, como foi o caso de Maria Jesus, interesses de ordem econômica, como foram os do grupo que articulou a alfabetização de mulheres, e interesses de relações, como foram os de Javier e Manolo, de se projetarem no cenário cenetista e anarquista.

---

[106] A própria designação da Paidéia é antecedida da palavra Escola. Até mesmo os livros publicados pelo coletivo referem-se a escola: *Desde nuestra* ***escuela*** *Paidéia*; *Paidéia: una* ***escuela*** *libre* e *La* ***escuela*** *de la anarquia*.

Ainda que a Paidéia, internamente, se mostre contraditória em vários momentos, é notório que há uma tentativa, uma intenção e uma busca por uma educação diferente, que forme o sujeito singular.

a) A ruptura: conflitos de poder

Os dados sobre o trabalho desenvolvido pelo coletivo da Paidéia e que foram reunidos e registrados através dos depoimentos dos protagonistas, da análise dos documentos e pela observação direta, permitiram-nos montar a história da Paidéia e, a partir dela, estabelecer alguns pontos de análise.

O primeiro deles diz respeito ao conflito que o grupo viveu e que culminou, em 1995, na cisão interna. Podemos concluir que este conflito foi decorrente da luta de poder que se verificava em seu interior.

Os integrantes da Paidéia (alunos, pais e professores) foram todos unânimes em reconhecer em Pepita a mentora intelectual do projeto educativo. Em função disso, ela assumia o poder da Paidéia, exercendo-o pela autoridade que o conhecimento lhe dava. Assim, ela exercia o poder legitimado pelo conhecimento que possuía. Tal legitimação está de acordo com o pensamento anarquista expresso por Bakunin (1978). Contudo, o que se constata é que Pepita acaba se eternizando no poder principalmente pela delegação que o coletivo lhe dá, reconhecendo-a como a fonte da verdade. Assim, ao invés do poder ser exercido circunstancialmente, ele passa a ser cristalizado e localizado na pessoa de Pepita. Esta "entrega" que o coletivo lhe faz caracteriza o que Enriquez (1967) aponta como sendo uma das fontes do poder. Um poder que se exerce sem necessidade de sanções, pois para ele, ainda que "***a posse dos meios de sanção***", que é o sinal da força dos outros sobre nós, seja uma das fontes de poder, este só se torna efetivo quando se funda no consentimento, isto é, quando o outro aceita que sobre ele se exerça o poder.

O poder de Pepita também tem origem na "***competência humana do Chefe***" e na "***competência técnica***" (op. cit.). Ao lhe delegarem a direção do projeto pedagógico, fazem-no por acreditá-la mais capaz, com condições excepcionais, porque se qualificou tecnicamente para exercê-lo.

A personificação do poder em Pepita também é decorrente e tem origem naquilo que Enriquez (op. cit.) aponta como sendo a fonte de "***identificação***" e do "***amor fusão***". As análises dos depoimentos de algumas pessoas da Paidéia nos permitem esta inferência, quando elas relatam a "veneração" por tudo o que Pepita dizia e/ou fazia, a ponto de negarem a própria personalidade e individualidade.

Para Enriquez (op. cit.), todo poder se quer e se pensa legítimo e por esta razão busca a adesão unânime, pois é a legitimidade que lhe assegura durabilidade e adesão. Quanto mais o poder adquire o *status* de legítimo, tanto mais perene se torna, fazendo com que todos o defendam, porque todos o pensam como legítimo. Um poder fundado na força pode ser substituído por outro de força maior; um poder fundado no amor pode ser trocado pelo aparecimento de outro objeto de amor. Mas só o poder que consegue firmar-se como legítimo permanece. Para se concretizar, ele necessita que os sujeitos o aceitem como poder. O que se iniciou pela força ou persuasão deve se consolidar pela aceitação e legitimação, e isso ocorre por meio da definição e operacionalização de regras e normas caracterizadas pelo sistema econômico, político e jurídico, que constituem, assim, os valores culturais institucionalizados do grupo. No final, o poder aparece como algo natural, legítimo e como se tivesse sempre existido:

> *[...] quando uma pessoa se sente possuída por outra, quando modela totalmente suas ações sobre as de outra, quando ela experimenta em face dela (da outra) um amor total (que pode se transformar num ódio total) é porque ela se abandona completamente a esta pessoa [...] Em tal caso, o poder é apreendido como sagrado e provoca respeito e amor. Na medida em que o poder é sagrado, o amor não admite gradações, reflexões, remorsos. (Enriquez, 1967: 1, v.2)*

Também Javier era depositário de poder na Paidéia, que tinha sua origem no reconhecimento que o coletivo lhe fazia em função de sua rede de comunicação. A Paidéia só se torna conhecida pelo trabalho de divulgação que ele fez através de congressos, palestras, exposições e, principalmente, através das publicações. Javier,

valendo-se da CNT, espalhou pelo mundo os livros publicados pelo coletivo e a revista "La Samblea". O poder de Javier fazia-o confrontar-se e conflitar com o poder exercido por Pepita.

Os depoimentos indicam que várias vezes este confronto apareceu no interior da Paidéia. Nestas situações questionava-se Pepita não pelo fato de ela exercer poder, mas por ser a única a querer exercê-lo. O grupo entendia que o poder deveria ser exercido coletivamente. Queriam um poder cuja origem fosse decorrente daquilo que Enriquez (1967) chama de "***adesão raciocinada ao trabalho efetuado e às metas do grupo***", em que o poder é fruto da capacidade de cada indivíduo realizar funções que favoreçam a progressão do grupo no qual participa, para atingir as metas fixadas. Assim, o poder do indivíduo legitima-se pela sua capacidade de propor objetivos que não somente favoreçam a progressão do grupo mas que, em favor do progresso, possibilite a "***coesão raciocinada entre os membros da organização***". Dessa forma, qualquer componente do grupo que intervenha ativamente em seu funcionamento é investido de um certo poder:

> *[...]a repartição do poder se concretiza, seja pela participação de todos às decisões (decisões coletivas, direção colegial), seja pela delegação aos grupos diferentes da possibilidade de fixar os próprios objetivos de trabalho, de utilizar os meios e os métodos que desejam e de analisar os resultados de seus atos. (Enriquez, 1967:10, v.2)*

Isto significa que quanto mais os grupos se gerirem, mais se aproximarão da democracia que, segundo Pages (citado por Enriquez, 1967:10), no quadro de um grupo determinado, é "*o regime de organização que assegura a este grupo sua autogestão sem poder diferenciado, isto é, sem seleção de um subgrupo de dirigentes dentre os seus membros*". Tal exercício de poder não se dá sem traumas,

> *[...] sem que os membros do grupo estejam prontos a confrontarem-se e a admitir a existência de desacordos seguidos até de conflitos, a aceitarem-se mutuamente como seres humanos e não como objetos manipuláveis, a entrar em comunicação, sabendo que a comunicação sem falhas é um engano. (op.cit.:11)*

O poder, em tal situação, é constantemente questionado, razão para surgirem conflitos. Mas se considera que os sujeitos possam superar esses conflitos, permanecendo o poder no grupo, devido à relação de proximidade e afetividade entre os

sujeitos. Neste sentido, o exercício do poder é circunstancial e limitado, porque dividido entre os integrantes do grupo. Em tal organização, o poder se refere a um mundo em conflito no qual as ações buscam o equilíbrio desse mundo e, para tal, as leis emergem do grupo, podendo por ele ser transformadas a qualquer momento, com a finalidade de assegurar a contínua busca em direção ao equilíbrio. Portanto, os detentores do poder variam, o que caracteriza a "*democracia real, enraizada no querer e na afetividade dos agentes*" (op. cit.:12). O poder é

> *[...] dividido, discutido, limitado, um poder continuamente posto em questão, dependendo dos intercâmbios entre os membros do grupo. A relação implicada entre as pessoas é simétrica. Não existe, ou pouco existe, desnivelamento entre os participantes. Trata-se de uma relação fraternal, na qual se expressa o elo positivo, o amor entre os participantes*. (op. cit.:17)

Encarnacion denunciava estas diferentes fontes de poder que conflitavam as relações na Paidéia. Ela afirmava que, se as discussões não tivessem sido interrompidas pela cisão interna, teriam chance de avançar e serem superadas. O que estava em questão era o conflito entre dois paradigmas organizacionais: o psicológico e o sociológico, defendidos por Pepita e por Javier, respectivamente. Contudo, a sua superação implicava o exercício de poder de forma que ele pudesse ser discutido, dividido, limitado. Enfim, que fosse colocado em questão. Os depoimentos mostram que era exatamente isto que Pepita mais temia.

Também Lobrot (1977) permite-nos analisar o tipo de poder que Pepita exercia na Paidéia. Para ele, o poder é

> *[...] um sistema que permite alterar a vontade do outro, curvá-la no sentido que se deseja e, para isso, pode-se utilizar a repressão – que são atos que simplesmente suprimam a vontade do outro em querer algo; ou a coerção – que são atos que permitam que o indivíduo aja, porém num dado sentido, no sentido desejado, por quem exerce o poder. (1977:34)*

Segundo ele, a modificação no desejo origina a subjugação da vontade do outro e ocorre pela transformação desenvolvida no campo psicológico do indivíduo, pela repressão ou coerção exercida pela autoridade, no sentido de re-orientar as ações de tal modo que o ato que o sujeito projeta tenha conseqüências distintas daquele que teria em sua origem.

Para Lobrot,

> *O problema para quem comanda é, portanto, o de encontrar motivos psicológicos bastante fortes para desequilibrar o campo psicológico daquele a quem visa (...). A autoridade se carateriza por sua capacidade de desencadear de um modo quase mecânico a reação do outro, tirando-lhe a oportunidade de deliberar. (op. cit.: 35-36)*

Ora, se considerarmos a veneração que muitas pessoas do coletivo tinham por Pepita (identificação e amor fusão), aliada ao reconhecimento por sua competência técnica, podemos entender que ela utilizava estas fontes de poder para o seu exercício. E ela o fazia de uma forma dissimulada, não explícita, mas todos sabiam que ela o exercia. Isto se verificava nas suas manifestações de agrado/desagrado pelas ações das pessoas. Estas manifestações desestabilizava-as psicologicamente, assegurando, numa próxima ação, o "agir de acordo com o desejo de Pepita".

A partir disso se entende a ruptura acontecida na Paidéia como uma decorrência inevitável do desnivelamento no conhecimento (competência técnica), da assimetria nas relações (amor fusão), o que gerou o desequilíbrio do grupo. Estabelecem-se, assim, os conflitos que ou são administrados no sentido do consenso ou levam ao confronto, cujo resultado final é a ruptura.

b) Da organização consensual à democrática

Outro ponto a considerar diz respeito à organização da Paidéia. A sua evolução nos leva a refletir sobre as transformações que sofre, quando passa, em determinados momentos e situações específicas, de uma prática organizativa mais voltada para os pressupostos socialistas para uma prática "democrática" influenciada por pressupostos capitalistas.

Podemos pontuar como momentos da prática socialista as decisões tomadas pela assembléia, onde o coletivo buscava assegurar que cada um recebesse, a título de remuneração, uma quantia suficiente, dentro das limitações impostas pela realidade, capaz de satisfazer suas necessidades. Neste caso, igual trabalho não correspondia, necessariamente, a igual remuneração. Outra decisão deste caráter foi quando a assembléia definiu que o pagamento das mensalidades correspondesse às possibilidades dos pais: quem pode mais paga mais, quem pode menos paga menos, quem não pode não paga. Mais tarde as mensalidades foram uniformizadas segundo o princípio da "igualdade". É quando a organização passa a ser menos socialista e mais "democrática". A norma, porque democrática, a todos iguala. É o momento em que se passa a privatizar, a individualizar as ações, a se reduzirem as diferenças a uma pseudo igualdade. Instala-se a lógica capitalista sob a égide da democracia.

Ao mesmo tempo, os adultos da Paidéia, reunidos na cooperativa, passam a ter atitudes e a decidir questões baseados no voto da maioria, conseqüentemente na subjugação dos vencidos, ao invés de se basearem no consenso. Estabelecem-se salários iguais, independentes das necessidades individuais, cotas de participação iguais, independentes de possibilidades diferenciadas. Todos pagam igualmente e todos que trabalham na Paidéia recebem igualmente. As decisões já não mais precisam ir à discussão do coletivo, porque estão predeterminadas. A homogeneização das decisões abafa não só o coletivo, mas revela/denuncia o totalitarismo das ações.

Apenas com as crianças mantém-se a organização pedagógica sob o prisma socialista. Isto se revela de diferentes formas. Uma delas se refere à organização dos conteúdos. Ali, é a própria criança quem determina o que irá estudar. Ao analisar este fato, que se converte na pedra-de-toque da escola convencional, percebe-se o quanto a Paidéia tem clareza que não é isto o mais importante. A importância reside no processo. Considera fundamental **como** a criança estuda e não exatamente **o que** estuda.

O que vale é o processo que ela desenvolve, a aprendizagem, e não o que ela utiliza para se desenvolver. Afirmam com tranqüilidade que qualquer conteúdo é válido porque ele não tem valor em si e por si, mas sim que ele só tem valor pelo que possibilita enquanto instrumental, enquanto ferramenta, para o desenvolvimento do

processo de aprendizagem. Ou, dito de forma simplificada, o real conteúdo da aprendizagem é a forma como se chega a ela. Portanto, na antiga discussão sobre conteúdo x forma, a Paidéia valoriza a forma e aquilo que possibilita.

E é neste ponto, portanto, que a Paidéia difere das demais escolas, porque não trabalha o conteúdo disciplinar, tendo em vista uma organização disciplinar, mas sim a "organização anárquica do conhecimento", considerada à luz da auto-organização. Vemos, portanto, que as crianças consolidam na prática o espaço de convivência ao atuarem com um conteúdo, que é o próprio conteúdo da organização. Desenvolvem-no segundo um determinado método, o da auto-organização, e as estratégias deste método são as que o seu próprio cotidiano determina. Então, ainda que o projeto educativo seja definidor de princípios e de fazeres, as crianças instituem, no processo, princípios e fazeres definidores da autogestão.

Contudo, a base curricular da Paidéia poderia ser ampliada pelo desenvolvimento e socialização interna de atividades extraclasse levadas a efeito por alunos que desejassem e cujos pais pudessem garantir. Pepita opôs-se radicalmente a isto e não foi fácil defender esta posição. Para ela, com o ingresso de maior número de crianças, aumentou a pressão para que as ações no interior da escola não fossem tão radicais, mas mais moderadas. Segundo ela:

> *Eu sempre soube que era um erro ir moderando, sempre o soube, sabia que aquilo poderia conduzir a um objetivo... que a partir destas pequenas alterações se poderia perder o rumo do desejado.*
>
> *[...] os pais queriam que déssemos tarefas extra-escolares para as crianças, que se fizesse uma educação mais elitista, mais classista. Dissemos que não e eles queriam nos impor, de alguma maneira, que fizéssemos uma série de coisas que eles queriam e então, neste momento, todo o coletivo disse não. Que o projeto era esse e quem estivesse de acordo que ficasse, e quem não estivesse, que saísse da escola*
>
> *[...]o que eu concebia como teoria, do que fazer numa escola livre... me estão constantemente ..., me estão moderando constantemente. Tenho, em função do coletivo, que ceder em muitas coisas, porém o coletivo como maioria. Me custa muito a troca, aceitar a ilusão das pessoas, e que não possam aprender a ler numa idade determinada, a insegurança que vão passar, começam a me pressionar de uma maneira...dialogada...porém começo a sofrer muitas pressões...pressões que sofro solitária e então pois, se tu formas parte de um coletivo e todo o coletivo está dizendo que isso...*

> *porque há muitas pessoas que vão por outra linha. (Pepita, transcrição fita nº 6:34)*

A maioria dos pais que haviam recorrido à Paidéia após a constatação de seu êxito escolar, o foram não por seu caráter ideológico, mas sim formativo, naquilo que consideravam essencial para a formação de seus filhos. Perceberam que as crianças educadas na Paidéia eram crianças que apresentavam um desempenho autônomo, crítico, criativo e com excelente comunicação, atributos que não viam nas crianças oriundas das demais escolas. Não queriam, contudo, "perder" as qualificações de "urbanidade" necessárias à manutenção da organização social vigente. Daí a pressão para a complementação de educação através das atividades extraclasse. O que foi negado uma vez, que não se concordava com a idéia de que alguma criança tivesse um *quantum* de educação maior que as outras.

Possivelmente se perdeu, neste episódio, a oportunidade de trabalhar a questão da maior socialização do conhecimento das crianças, pois, por exemplo, as que freqüentassem outras atividades fora da Paidéia, poderiam assumir o compromisso de socializar o conhecimento apreendido, ensinando os colegas que não tivessem a mesma oportunidade, segundo a metodologia que já utilizavam, a da "maioridade didática".

Pepita tinha claro para si que ceder às exigências dos pais significava abrir mão dos princípios educativos do projeto naquilo que ela considerava como sendo o melhor: sua radicalidade. Era o que assegurava a formação do pensamento livre, autônomo, solidário e autogestionário. A igualdade de oportunidades educativas era o rumo que ela havia traçado para chegar à formação do homem idealizado pelo seu projeto.

Neste sentido, pode-se questionar até que ponto esta idealização de Pepita era compartilhada pelos demais integrantes do coletivo e, principalmente, pelos pais. Pode-se também questionar se, a partir dos pressupostos libertários, pode-se predefinir quem é o sujeito que deve ser formado. Se é possível desenhar e construir um sujeito separado das influências da cultura da sociedade na qual ele está inserido. Se é possível isolar a formação do indivíduo, construindo uma barreira isolacionista, protegendo-o das

influências do meio. Conseguiria a Paidéia manter tal unanimidade e hegemonia na formação das crianças, a ponto de anular a formação que ela trazia de casa?

Por certo que questionamentos semelhantes povoavam os pensamentos de Pepita, a ponto de ela fazer determinadas concessões que, ato contínuo, vê-se obrigada a rejeitar, para não desvirtuar o próprio projeto. Pepita viu-se, muitas vezes, entre a administração dos conflitos e a busca do consenso, entre a fidelidade e radicalidade de suas idéias e a expansão e o reconhecimento social da Paidéia. O reconhecimento da Paidéia pela sociedade meridense se deu através de dois momentos específicos: a aprovação dos alunos da Paidéia no exame para ingresso nos Institutos (pois não tinham certificação) e o seu desempenho escolar posterior[107].

Tanto a fama quanto a expansão, devido à divulgação nos meios operários realizado pela CNT, trouxeram uma série de transtornos. A invasão da burguesia meridense, e com ela a pressão sobre a organização pedagógica, leva-a a fazer opções. Entre perder pessoas ou perder o projeto, opta por perder as primeiras e manter-se fiel a suas idéias.

Este movimento aponta uma das contradições vividas pelo coletivo. A divulgação da Paidéia, realizada pelo coletivo de adultos (tanto através da CNT como também através de palestras, debates, exposições, etc.), denuncia o interesse que tinham na sua projeção social (seja pela questão financeira ou pelo diferencial qualitativo educacional). O resultado concreto foi o seu reconhecimento e a afluência de um maior número de pessoas, que posteriormente são rejeitadas pela sua condição social (burguesia meridense), mas principalmente pela sua ideologia.

---

[107] Dos ex-alunos por nós localizados e entrevistados, todos eles estavam cursando ou o bacharelado ou a universidade, sendo que os primeiros alunos ou já haviam concluído o curso universitário ou se formariam naquele período letivo (1998-1999). Segundo informações recolhidas junto aos adultos da Paidéia, apenas um aluno, de todos os que passaram pela Paidéia, interrompeu, no Bacharelado, seus estudos.

c) A assembléia e suas inferências

O terceiro ponto a analisar diz respeito à assembléia. Ela representa o espaço/tempo público no qual as crianças se colocam e publicamente assumem seus compromissos, suas responsabilidades e também resolvem suas questões com o coletivo. Esta dinâmica exige delas atitudes de lealdade, franqueza e honestidade. É um espaço onde se pretende que não haja reservas nem julgamento moral[108], que implicam mecanismos de aprovação/reprovação, de culpa e desculpa. Tal procedimento iguala a todos e a pretensão é que os constrangimentos, vergonhas e inibição desapareçam.

Pode-se inferir que a assembléia favorece as crianças a serem mais seguras, mais tranqüilas, que discutam abertamente as questões, que se desenvolvam, tendo consciência de sua maturidade. Contrariamente, o espaço escolar convencional que restringe tudo ao privado, ao particular, leva a criança a esconder-se. Na Paidéia, pela publicização, a criança não precisa dissimular-se. Tal organização permite a visibilidade de tudo que nela acontece, sem culpabilização estimulando a superação das dificuldades de cada um com a ajuda do coletivo. Contudo, esta mesma visibilidade coloca a criança em permanente exposição, ao olhar inquiridor, sobretudo do adulto e, neste caso, ao controle.

---

[108] Referimo-nos, aqui, à "*moral cristã*" que permeia as relações sociais, através da qual a culpabilização busca condicionar e submeter a vontade do indivíduo à vontade social, isto é, uma moral que serve fundamentalmente para qualificar e julgar as ações entre o bem e o mal. Contrariamente a este julgamento moral, a assembléia torna-se um espaço-tempo onde as crianças podem exercitar a ética anarquista, alicerçada (além dos atributos já citados) na diversidade-pluralidade e solidariedade.
Stirner (s/d, v.1:113), analisando a moral como instrumento de regulação social, afirma que, através da "*Pedagogia da Moral*", o homem deixa-se tomar por esta "*missão de homem*" e se faz humilde, obediente, submetendo sua vontade a uma vontade estranha que lhe é imposta como uma lei, porque "*o que se humilha será elogiado*". Para ele, moral e Deus têm a finalidade de expropriar do indivíduo a sua vontade, a sua autonomia. A moral (cristã), traduzida como "*respeito humano*", é o instrumento do disciplinamento para a dominação. Para Stirner (op. cit.), a moral é a força, o poder capaz de submeter as consciências. Segundo ele, "*operar de acordo com os usos e costumes é ser moral*" (op. cit.: 94).

A sistemática de atuação, possibilitada pela organização da Paidéia que remete ao público, busca impedir a formação da mentalidade capitalista que, ao tudo individualizar, consolida a idéia da propriedade privada.

Uma vez individualizada, a pessoa facilmente é hierarquizada e, como tal, submetida em sua vontade. Ora, a atuação no âmbito do público não só impede esta subjugação da vontade, como remete a responsabilidade pela superação dos problemas para o âmbito do público, o que exige de cada um uma espécie de aprendizagem do que é respeitar o outro. No sistema de organização convencional (hierárquico), deve-se respeitar o outro pela questão moral, como na religião, cujo aprendizado se dá através dos preceitos, ou como na escola, onde se aprende através das regras, das normas, das leis, que, emanadas de cima, definem a posição hierárquica que cada um ocupa na sociedade. Assim, neste sistema, respeito significa obedecer a hierarquia, o que gera a culpa e a desculpa. O indivíduo é culpado quando não cumpre a regra, ainda que não tenha participado de sua elaboração. A organização da Paidéia, ao contrário, ao permitir o confronto direto das crianças entre si e com o adulto, possibilita e desenvolve uma relação de igualdade em que o respeito ao outro implica a explicitação das divergências, dando visibilidade à relação.

Deste ponto de vista, pode-se repensar a questão do “mandado”. À primeira vista, a existência deste instrumento choca, por vermos nele um instrumento de punição. Contudo, se o olharmos não sob a ótica da moral cristã, da culpa/penitência, mas sob a ótica da vivência coletiva, podemos entender que a assembléia é uma estratégia para a solução coletiva dos problemas. Assim, quem está na situação de mandado, mesmo descontente com a própria situação, pode falar, responder, contestar, brigar, etc., sem o sentimento de vingança e ressentimento. A criança compreende e aceita a situação de mandado, porque há uma racionalidade que lhe diz que isto é maturidade.

Estes argumentos nos levam a admitir que a educação da Paidéia acontece no âmbito do público e a assembléia é a sua expressão. Uma falta individual passa a ser um problema do coletivo. Uma situação que serve para exemplificar foi a que observamos num dia, durante o período de almoço (entre as 14 e 15 horas). O grupo das

crianças pequenas e dos medianos já haviam almoçado[109] e estavam no pátio, em horário livre. Estavam almoçando o grupo de crianças maiores e os adultos. De repente, ouve-se uma criança vinda do pátio falar: "*o fulano bateu!*" Ato imediato, crianças maiores e adultos que almoçavam, pararam de almoçar, deixaram o refeitório e se dirigiram todos, sem exceção[110], para o pátio. Lá, reuniram-se em volta do agressor (um menino de cinco anos que havia empurrado outro), para questionar o seu ato[111]. A falta cometida, portanto, não se reduz a uma falta individual, particular, de sujeito a sujeito: é uma falta, um problema que afeta a todo o coletivo. É uma falta pública que exige e envolve a todos e todos participam de sua resolução.

As regras de convivência na Paidéia, como esta da não-violência, constituem-se como regras básicas não pelo fato de estarem escritas, mas fundamentalmente por serem vividas, faladas, exercitadas e transmitidas através da oralidade no âmbito do público. Neste sentido, a vida na Paidéia assemelha-se à vida comunitária tribal, que se alicerça na oralidade. Segundo Illich (1973), nela, as regras são extremamente consensuais, porque as trocas se fazem ao vivo. A representação é pública, os códigos utilizados são de domínio público. Já a sociedade letrada está assentada sobre o documento[112], sobre a escrita, que é a expressão do privado. O documento escrito é

---

[109] Eles são os primeiros a almoçarem, porque o refeitório não comporta todos ao mesmo tempo.

[110] A única exceção éramos nós, que ficamos surpreendidos, sem entender e sem saber por que todos pararam de almoçar e saíram do refeitório

[111] A Paidéia é contrária a qualquer tipo de violência, principalmente a física. Esta é uma das faltas que, quando e se ocorre, é considerada como uma das piores faltas que alguém pode cometer. Por essa razão, quando a criança anunciou que fulano bateu, todos saíram para questionar o pretenso agressor, e não para ouvir suas razões, porque para eles nada explica e justifica a agressão, que afeta não apenas os dois envolvidos, mas sim a todos.

[112] O conceito de documento a que nos referimos restringe-se ao que Le Goff (1996) chama de "atos escritos" (op. cit.: 535), portanto documento escrito, como enfatizamos, e não ao sentido amplo que a palavra assumiu a partir dos anos 60 do século passado, com a "revolução documental" (op. cit.: 541), que, segundo Samaran (citado por Le Goff, 1996: 541), "*Há que tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira*".

característica da mente alfabetizada, que é individualizada. Ela requer e permite a posse, a retenção, a guarda da informação, do conhecimento, que possibilita o domínio, a subjugação, o poder. No documento está o segredo que não é do âmbito da celebração do público, e sim do privado. O documento representa o segredo porque se constitui num código específico que só entende quem nele é iniciado. A decodificação da escrita contida no documento, isto é, a decodificação do segredo, exige um ritual que foge do âmbito da celebração pública e cai no âmbito do privado.

Assim, o documento constituiu-se, na sociedade moderna, num instrumento de poder nas mãos de quem detém o código capaz de decifrá-lo e, por isso, de exercer a dominação. Le Goff (1996:545) afirma que "*O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder*". E segue afirmando:

> *O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. (...) Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (...) Produto de um centro de poder, de uma senhoria quase sempre eclesiástica, um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder.* (op. cit.: 547;548).

Assim, o uso do documento escrito pela sociedade possibilitou a expropriação privada do conhecimento público. O saber público, o saber comunitário, ao ser codificado na escrita, tornou-se num saber hermético, que passa a constituir uma ciência dominada só por uns poucos iniciados.

Petitat (1994), analisando a passagem da humanidade da cultura oral para a cultura escrita, informa que, ainda que a escrita já fosse conhecida das sociedades, é só na transição da Idade Média para a Idade Moderna, no século XVI, portanto, que ela passa a se constituir em instrumento de legitimação e de transmissão da cultura. Para ele,

esta troca ocorre por interesse da burguesia emergente em identificar-se com as “classes maquinais”. O ponto de identificação dava-se justamente porque ambos utilizavam “as mãos”: uma na produção material da sociedade e a outra na produção da escrita. Este mecanismo, ao mesmo tempo que permite a identificação, consolida a expropriação do conhecimento, condição para a dominação através do domínio do segredo.

Esse entendimento permite-nos referendar a importância da assembléia e a participação indistinta de todas as crianças enquanto espaço público de troca. No entanto, nem sempre a assembléia surtia os efeitos desejados. Isto se evidenciava principalmente com relação às questões afetivas, que as crianças não gostavam de levar para discussão nas assembléias. Estas questões, elas preferiam resolvê-las no âmbito do pequeno grupo. Neste particular, pode-se inferir que tudo aquilo que fugia do âmbito da razão não era levado à assembléia, porque poderia ser encarado como falta de maturidade ou como uma deficiência, já que a Paidéia se caracteriza pelo império da razão. Desta forma, a exposição pelo afetivo restringia-se aos pequenos. As crianças medianas e maiores não queriam e não podiam, tal qual os adultos, manifestar suas emoções.

A compreensão de que a manifestação dos sentimentos é evidência de fragilidade compromete, no critério de avaliação, o grau de maturidade. Cria-se o espaço do segredo. Entra em cena a moralidade e, conseqüentemente, o constrangimento, a inibição e a vergonha. A assembléia, neste momento, deixa a sua função original (de espaço de resolução pública dos problemas) e passa a assumir um papel inverso: o de controlador e de privatizador das ações. As individualidades[113] são substituídas pelo pensamento/ação comuns, homogêneos, massificados. Sob este aspecto, a assembléia representa o papel da própria sociedade, que estabelece o controle sobre as ações dos indivíduos, obrigando-os a uma homogeneização e massificação de pensamentos e ações. Por esta razão, Deleuze (1992) afirma que na sociedade de controle todos são “divíduos” e não indivíduos.

---

[113] Individualidade no sentido da preservação das diferenças, das particularidades que o sentido do público garante enquanto manutenção da diversidade que o caracteriza.

Na sociedade da oralidade ou na sociedade convivencial de que fala Illich (1976), o permanecer público é sinônimo da preservação da individualidade, isto é, da manutenção das diferenças individuais, constitutivas da diversidade e da pluralidade. O público, na sociedade convivencial, assegura a liberdade de manifestação das individualidades que irão constituir a "unidade na diversidade"[114], à qual já se referia Proudhon, e que construirão a sociedade plural. Já na sociedade convencional, o público representa a anulação das individualidades e a impossibilidade da emergência das particularidades. Exige o submetimento do pensamento, da vontade do indivíduo à vontade e à regra do público.

Em função do papel controlador que o público da Paidéia assumiu, as crianças deixaram de levar à assembléia a discussão das questões afetivas e suas manifestações. Preferiam conversar a este respeito com seus pais e amigos. Já que a verdade na Paidéia estava centrada na razão, seu público exigia uma única resposta, a racional (portanto homogênea, massificada), ao solicitar que a criança respondesse tal qual o adulto, à sua imagem e semelhança.

d) As inconsistências do projeto

O quarto ponto no qual tomamos base para as análises das atividades da Paidéia diz respeito às inconsistências conceituais e/ou operacionais cometidas pelo coletivo e que tiveram repercussão em seu interior.

---

[114] Unidade na diversidade que, de acordo com os pressupostos anarquistas, é a abundância das diferenças que legitimam o acordo verdadeiro, porque resultante do embate entre os elementos opostos. É "*no cruzamento das diferenças que se revela a riqueza e a singularidade das ações*" (Proudhon In: Arvon, 1979: 185).

Uma delas refere-se ao pensamento de Josefa Luengo (Pepita) de que "**o adulto não é capaz de aprender. O adulto não se modifica**"[115]. Esta inconsistência merece ser analisada, sobretudo porque Josefa assume, na Paidéia, papel eminente na condução das ações.

Em sua concepção, o adulto é alguém imutável, acabado e, portanto, com poucas possibilidades de reverter este quadro. Por isso mesmo trabalha com as crianças. Ela não tem esperança com relação aos adultos. O máximo que admite é que a convivência dos adultos entre si e com o grupo de crianças e adolescentes poderia possibilitar transformações individuais no coletivo. Mas ela não aposta absolutamente nada nesta possibilidade, pelo contrário, deixa claro que o projeto dela é com as crianças e que não tem expectativa com relação aos adultos.

Esta perspectiva pouco favorável à capacidade de mudança do adulto por certo é decorrência de sua experiência pessoal de vida, que, conforme pudemos ver, é a história de um sentimento de revolta contra as violências e as injustiças que sofreu. Daí a sua vontade desenfreada de "consertar o mundo", mas a partir do mundo da criança, uma vez que não vislumbrava soluções de vida nem para si nem para os adultos com os quais convivia.

Nesta perspectiva, deve-se considerar que os fios com os quais foram tramados o tecido que dá vida à Paidéia, são os mesmos que tecem as histórias individuais de seus componentes. A história da Paidéia é a bricolagem da história de seus integrantes e dos cruzamentos das diversas histórias individuais. Neste sentido, se a Paidéia é o resultado deste entrecruzar de vidas, é também o motivo de ser de muitas delas. Ou seja, a maioria das pessoas que cruza pela Paidéia passa a fazer daquela situação de convivência (enquanto pais) o objetivo de sua vida.

---

[115] Ressalte-se aqui que este pensamento, ainda que não explícito claramente, aparece implícito repetidas vezes nas ações e nas relações que Pepita estabelecia com os adultos do coletivo.

No momento em que elas são **rechaçadas** do âmbito do coletivo, o impacto que sofrem assume proporções maiores do que normalmente costuma acontecer às pessoas. A rejeição a algo que as atinge de uma maneira fortíssima, evidenciando uma identidade entre a história da Paidéia e a história daquelas pessoas. Elas estão ali, vivendo de corpo e alma e depositando neste "estar na Paidéia" toda a sua esperança de vida. Estas pessoas deixam implícito em suas falas, depoimentos, que não há solução para elas fora da Paidéia, seja a nível existencial ou a nível profissional. Elas estão tão imersas na lógica do pensamento de Pepita que já não sabem mais como pensar fora desta lógica. Por outro lado, estão tão rotulados que não teriam onde trabalhar. Além de tudo, deve-se considerar que estão "existencialmente envolvidas" com a Paidéia e consideram que fora dela é o caos. Não existe separação entre a escola e as pessoas. A vida das pessoas é a vida da escola e vice-versa.

Outra inconsistência, e sobre a qual apenas Javier faz uma breve referência, diz respeito à supervalorização do racional em detrimento do emocional. Internamente, na Paidéia, domina o "ímpeto racional", só que as pessoas não são apenas razão. Ao quererem tratar tudo racionalmente, não se apercebem que as emoções afloram de todas as maneiras e em todas as circunstâncias. Que as perspectivas, as esperanças, as emoções, a vida das pessoas está totalmente comprometida com a Paidéia. Logo, a Paidéia são as pessoas, com suas razões e emoções. A Paidéia é também emoção.

Pepita parece não se dar conta deste fato. Se o percebe, não o demonstra, especialmente com relação aos adultos, que constituem peças para executar um projeto experimental, um projeto de pesquisa. Isto origina uma situação difícil, uma vez que a "alma" do projeto é uma pessoa que, frente àquilo que pensa e deseja (e o seu próprio desejo é do âmbito da razão e não da emoção), não reconhece nenhuma possibilidade de choques ou conflitos emocionais que envolvam a convivência entre os adultos.

É como se ela própria se tivesse tornado imune a situações emocionais, como defesa pelas agressões sofridas ao longo de sua vida. Para tanto, coloca-se dentro de uma perspectiva puramente racional e transforma este mecanismo em uma força revolucionária que pretende construir uma nova subjetividade a partir do perfil que ela traça

para as crianças. E, neste ponto, quer nos parecer que incorre num novo e grande equívoco: o de projetar um novo tipo de pessoa que estivesse isenta das paixões e imune às interações. É querer ignorar a fragilidade humana naquilo que lhe caracteriza: o ciúme, a inveja, a competição. Os sentimentos que ela quer eliminar nas crianças são os mesmos que caracterizam e originam os conflitos e as dificuldades nas relações dos adultos entre si. Essas dificuldades passam a se constituir nas temáticas que são trabalhadas com as crianças (como foi o tema da sexualidade e do machismo) como estratégia de construção da nova subjetividade.

Outra inconsistência que detectamos diz respeito ao entendimento de que a ciência não é autoritária. O dogmatismo científico que imperou na Paidéia não permitiu a Pepita, e muito menos aos demais membros do coletivo, reconhecer no conhecimento, enquanto verdade preestabelecida, uma das formas de manifestação do autoritarismo. Enquanto mentora intelectual do projeto, no início o cunhou segundo as suas concepções de educação. A sua formação acadêmica na Universidade de Salamanca só reproduziu o que a sua experiência de vida já lhe havia ensinado – o autoritarismo. É daí também que resulta a sua formação numa pedagogia psicologizante-experimentalista, alicerçada no dogmatismo autoritário do conhecimento científico. A vida fora da academia lhe permite uma breve leitura socialista da educação, através de Makarenko. Estes são os ingredientes básicos que ela faz constar no projeto.

Considerando que o discurso de Pepita é, senão o único, o mais autorizado da Paidéia, ela passa a determinar, através do projeto, as ações no interior da escola. No início, estas ações, dadas as pressões e idéias de outros participantes, tiveram um caráter instituinte, que tem por base a constante experimentação da vida, o que, por sua vez, exige a constante adequação do discurso à prática instituinte. À medida que Pepita vai assumindo o controle do discurso autorizado, vai instituindo-o. Ou seja, a experimentação deve ser enquadrada segundo o modelo preestabelecido, de acordo com o discurso já instituído.

A educação na Paidéia passa, portanto, a ser realizada segundo uma prática experimentalista, tendo como suporte de legitimidade a suposta cientificidade do conhecimento. Aqui se pode detectar outra inconsistência da Paidéia. No afã de opor-se ao

dogmatismo da educação da sociedade espanhola, ainda muito eivada principalmente do tradicionalismo católico, instaura o dogmatismo científico, reeditando, neste sentido, o pensamento anarquista do século XIX.

A quarta inconsistência passa pelo entendimento de que é suficiente planejar o homem anarquista para que a escola o forme. Esta inconsistência alicerça-se nas diferentes concepções de educação que marcaram o desenvolvimento da Paidéia. Ela não nasce escola anarquista; ela torna-se anarquista. Ela nasce como escola livre, alicerçada muito mais no pensamento de autores como Freinet e Makarenko do que no pensamento de autores anarquistas. Nasce enquanto desejo de um grupo de pessoas de possibilitar que crianças possam usufruir de uma educação livre, antiautoritária. Pelo desejo de liberdade, ela conflui para o anarquismo. Desejo de liberdade dos professores, fruto de episódios de repressão que haviam sofrido em seu desempenho profissional, e dos pais, porque não queriam que seus filhos repetissem a sua própria história de educação repressiva.

Neste ponto pode-se constatar outra inconsistência que caracterizou as ações na Paidéia. Enquanto escola livre, ela se aproximava muito mais do que seria uma escola anarquista do que quando se propõe a sê-lo. Enquanto escola livre, ela estava liberta de amarras ideológicas que condicionavam o seu fazer didático. Quando se constitui em escola anarquista, ela perde a dinâmica, o movimento processual que a impulsionava. Escraviza-se, ao delimitar as ações segundo um modelo a ser atingido: o anarquista. Esta modelização cristaliza, enclausura e contradiz a própria idéia anarquista de educação, que é a idéia da mudança, do movimento, da pluralidade e da diversidade. Ao buscar atingir o modelo anarquista proposto, perde-se e descartam-se as possibilidades subjacentes ao caminho pré-traçado e do qual não mais pode desviar-se.

A transformação da Paidéia de escola livre em escola anarquista ocorreu principalmente pela participação de Javier e Manolo. É quando ela se abre para ser conhecida nos espaços alternativos, especialmente nos meios libertários, mostrando a possibilidade de uma educação livre. A Paidéia, ao dar visibilidade ao que fazia, mostra essencialmente a vida coletiva das crianças, a prática da auto-organização. Isto surpreende o mundo anarquista de uma forma muito agradável, porque vêem nesta prática não mais um fato educacional episódico, como os até então ocorridos, mas a possibilidade de

concretização efetiva dos ideais educacionais anarquistas, uma vez que a Paidéia já funcionava por cinco, seis anos.

A possibilidade da visibilidade do que ocorria na Paidéia, aliada ao desejo do movimento anarquista de uma educação em liberdade, é que lhe confere o status de escola anarquista, e à Pepita, enquanto mentora intelectual do projeto, a qualificação de "anarquista". Esta identificação faz com que o discurso de liberdade de Pepita assuma contornos anarquistas, a tal ponto que ela própria se reconhece como tal. Assume o projeto enquanto anarquista, o que, por sua vez, exige que a Paidéia se transforme em "escola anarquista".

Esta transformação gradativa fica evidente nas análises dos discursos divulgados. Nas primeiras publicações (*Fregenal de la Sierra*, *Tentativas de Educação Antiautoritária*, *Paidéia: una escuela libre*), nos boletins e nos comunicados aos pais, constata-se um discurso psicologizante, em que os conceitos-chave eram liberdade, prática da liberdade, catarse, liberação de punções, não-violência. Mais tarde, o discurso assume o caráter político-ideológico do pensamento anarquista, o que se percebe no próprio título do último livro publicado: "*A escola da anarquia*".

Por fim, outro equívoco da Paidéia é o de pensar e querer institucionalizar o espaço de convivência, que caracteriza a educação libertária, em espaço escolar, onde se deva executar "um projeto" para se chegar a "um objetivo", ainda que seja o objetivo de formar o Homem anarquista.

A existência de um projeto educativo como o que existe na Paidéia constitui um *a priori* que impede o surgimento do novo, do inusitado, do até então não pensado, negando os pressupostos essenciais de uma "educação libertária". Um projeto educativo *a priori*, quando muito, pode aproximar-se de uma "escola libertária", se é que pode haver escola libertária, uma vez que todo o pressuposto da escola e da escolarização é a reprodução do antigo, do já pensado, do já modelizado. Quando a Paidéia projeta construir um sujeito a partir de um modelo educativo predeterminado, não faz mais que reproduzir conceitos e valores, ou seja, deixa de ser espaço de convivência libertária e se torna espaço escolar.

e) O que a Paidéia nos ensina

Apesar de a história da Paidéia mostrar a prevalência do projeto educativo elaborado a partir do pensamento de Pepita, pode-se observar na prática cotidiana a construção de outros projetos. As ações desenvolvidas pelas crianças no dia-a-dia mostram a criação efetiva de um projeto. As ações dos professores no trabalho com a crianças, e não no nível discursivo, mostram, por sua vez, a construção de outro projeto.

Assim, encontramos efetivamente na escola três projetos em construção: o de Pepita, de caráter psicológico-experimentalista, eminentemente discursivo, constituindo o projeto pedagógico oficial da Paidéia; o projeto experencial das crianças, que transforma o espaço escolar em espaço de convivência autogestionária, eminentemente construído na prática cotidiana, à revelia do projeto oficial; e o projeto de um grupo de professores que aponta para a intervenção social.

A observação direta das crianças, do que fazem e como fazem, permite-nos concluir que o seu fazer cotidiano possui uma dinâmica própria, fugindo do engessamento que o projeto provoca enquanto modelo já instituído.

O dia-a-dia das crianças na escola instaura a ordem da autonomia que o projeto prevê discursivamente, mas que, se fosse seguido, a inviabilizaria. É esta ordem que estabelece o caráter processual e que educa as criança na auto-organização, na autonomia e na idéia de coletivo. É na vivência coletiva das crianças que reside o real, o verdadeiro e efetivo projeto de educação anarquista. Isto só é possível porque, no âmbito do espaço de vida das crianças, elas transformam o espaço escolar, que por definição é um espaço de controle, logo autoritário, em espaço de convivência, de “convivencialidade” (Illich, 1976), isto é, em espaço de liberdade.

O projeto de interação social, ainda que não explicitado academicamente através de escritos, como o projeto de Pepita, pode ser observado na prática educativa de professores e crianças, ao longo dos doze primeiros anos de funcionamento da escola.

Se a Paidéia representou para grupos anarquistas a possibilidade de uma educação livre, ela também constituiu o seu equívoco: o de julgar que uma educação anarquista pudesse realizar-se no interior da escola. A instituição escolar comporta uma "idéia" de organização que por si só é normativa, portanto, limitadora do inédito, do até então "não pensado", e condicionadora de um determinado fazer. Assim, a Paidéia, enquanto "escola anarquista", não poderia afastar-se totalmente de reproduzir uma série de pré-conceitos voltados à construção do Homem anarquista. Logo, o seu fazer só poderia constituir um fazer predeterminado, preconcebido, razão de ser do seu projeto educativo.

Este equívoco conceitual dos anarquistas, de conceber educação como sinônimo de escolarização, tem sido o responsável pela existência, na Paidéia, de instrumentos em constante oposição. A velha dicotomia teoria/prática revela-se através de um projeto educativo que não se realiza na prática, porque preestabelecido no plano discursivo. Revela-se através da prática efetiva das crianças e até mesmo de adultos que com elas convivem e que agem segundo o desejo de construção de um espaço de convivência capaz de educar, e não de escolarizar.

A instituição Escola, seja qual for a teoria educacional que a organize, contradiz, por seu formato, o pressuposto da educação anarquista: a liberdade. Isto porque, em toda a escola, o ensino que ela realiza está pautado no regramento. A educação realizada na escola busca sempre educar para alguma coisa e por alguma coisa, isto é, no horizonte de toda a educação escolar está colocado um fim, que é um limite a outras possibilidades do indivíduo. É um modelo que se alicerça num perfil de homem, de sociedade, de mundo, de conhecimento, enfim, um perfil que não faz mais que classificar, rotular, selecionar e organizar as vontades como garantia da própria existência.

Ora, no momento em que o pensamento pedagógico anarquista busca consolidar-se dentro do espaço escola, não consegue fugir a esta lógica. Por esta razão, podemos afirmar que as crianças da Paidéia conseguiam, em parte, realizar para si uma educação anarquista, ao não aceitarem a educação e o espaço escolar predeterminado pelo projeto e transformando-o em espaço de convivência. Foi, portanto, através da prática de suas crianças que a Paidéia realizou os seus propósitos de educação anarquista. Podem-se

entender daí as razões que levaram grupos anarquistas a considerar a Paidéia como concretizadora de seus ideais.

Não se pode esquecer que, apesar de várias tentativas de se construir um local de educação anarquista, todas elas foram de duração efêmera. A própria escola Moderna de Barcelona, criada por Ferrer y Guardia, e outras experiências educacionais libertárias não duraram o suficiente para que pudessem ser submetidas a uma crítica consistente, capaz de afirmá-las. Ficaram sempre alojadas no imaginário dos anarquistas e, portanto, mais para sonho que para realidade.

A Paidéia, ao contrário, pelo seu tempo de vida, possibilita reunir, sistematizar, organizar e analisar dados registrados ao longo dos vinte e três anos de sua existência. Possibilita definir os equívocos do pensamento libertário com relação à educação e em especial à escola e aos condicionantes de sua organização. Possibilita a crítica e, conseqüentemente, sua afirmação, pois a crítica, ao mesmo tempo em que nega, afirma.

O pensamento anarquista há muito tem afirmado que a revolução é social e não política, isto é, ou se realiza através dos movimentos das pessoas ou não se realiza, porque na dimensão política é apenas a substituição de uma estrutura autoritária por outra. Para que a revolução se torne possível a partir da prática social, é fundamental que a sociedade seja educada segundo outra perspectiva que não a veiculada pela escola. Este pensamento anarquista, contudo, não é considerado pelo próprio movimento, quando deposita na estrutura escolar a responsabilidade pela educação da sociedade anarquista.

A máxima anarquista de que a revolução é social e se faz pela educação (entre outros fatores) foi confundida com o fato de que ela possa ser realizada pela escola. Ao delegarem à escola a responsabilidade pela educação, transformam, ao contrário daquilo que desejam, a educação num instrumento autoritário na formação do sujeito, porque escolar. Nem mesmo uma “escola anarquista” é capaz de educar para a liberdade. A análise da história da Paidéia mostra e desmitifica a ilusão anarquista de que a educação escolar possa ser um ato livre. Contudo, uma dinâmica autogestionária e autoformadora, mesmo com equívocos, permite que as crianças instituam na prática uma

outra organização. Segundo uma outra lógica, ela difere e nega o projeto educativo instituído, pois a liberdade não pode ser encerrada num projeto.

A crítica à Paidéia nos permite afirmar os benefícios que a prática de viver em espaços de convivência, em espaço de liberdade, traz para as crianças. Os resultados desta prática revelam-se na autonomia que as crianças adquirem para organizar-se, seja acadêmica, profissional ou socialmente, devido às atitudes transparentes e auto-organizativas. Fundamentalmente as crianças aprendem a afastar seus medos. O medo de experimentar-se, de ousar, de aventurar-se, de querer. As crianças aprendem a dizer a sua palavra, a aprender por si sós ou com o outro. Aprendem a perder o medo e afirmar suas vontades individuais.

Analisando-se o desenvolvimento das atividades na Paidéia, observa um desencontro, um desajuste entre o que se pretende fazer – que é representado pelo "projeto educativo" – e o que se faz – representado pelo "processo desenvolvido pelas crianças". Assim, o projeto elaborado por Pepita é um projeto escolar que, ao ser colocado em prática pelas crianças, gera um processo educativo que cria o espaço de convivência. Aí a razão para o feliz desencontro entre projeto e ação.

A característica básica e distintiva da organização da educação escolar e da convivencial é que a primeira é disciplinar. A ordem escolar é caracterizada pela fixação das funções, dos níveis de adiantamento, da programação, pelas divisões, pela hierarquia e, fundamentalmente, pelo controle, que permite o acompanhamento e o rastreamento de tudo o que acontece na escola, onde facilmente se consegue localizar pessoas, funções e acontecimentos. Nela, sabe-se facilmente que tal pessoa, em tal horário, estará em tal local, fazendo tal coisa. Tudo é passível de ser identificado, localizado e controlado.

O espaço escolar é todo organizado disciplinarmente. Não é apenas o conteúdo de ensino que é parcelarizado, dividido, mas também e, principalmente, as atitudes, hábitos e habilidades são conteúdos de ensino e, como tal, vistoriados e controlados de tal forma que permitam a "formatação" do indivíduo, a sua identificação e localização. A rotinização das atividades (o que o indivíduo fez hoje é o mesmo que fez

ontem e repetirá amanhã) busca internalizar e naturalizar esta formatação, e por isso a escola se baseia na rotina pedagógica, pois este é o "*verdadeiro conteúdo de ensino da escola*".

No espaço de convivência que a educação libertária estabelece, a organização é caótica. O processo de educação que as crianças desencadeiam é caótico. Nela não se sabe, necessariamente, onde, num determinado momento, estará determinada pessoa. Nem é possível antecipar onde uma determinada pessoa estará no tempo seguinte. Pode-se dizer que na Paidéia há somente duas rotinas, duas atividades que são previamente determinadas. Uma é a comida, que é feita pelas crianças e pelos adultos diariamente, mediante escala de participação, e outra é a assembléia, realizada sempre às sextas-feiras[116]. Todo o restante que ocorre na Paidéia é acidental. Hoje um grupo de crianças pode estar realizando uma oficina que não se repetirá amanhã. Ela própria poderá hoje, no período da manhã, estar participando de um grupo e à tarde participando de outro. Poderá estar jogando ou pesquisando, porque não há uma rotina pré-estabelecida e que deva ser seguida. Os grupos decidem o que irão realizar.

Possivelmente, por este desencontro entre projeto e processo, os adultos não podem neles interferir, mudá-los ou inová-los. De um lado, vêem-se constrangidos a executar o projeto seguindo o modelo; de outro, o fazer das crianças contraria o modelo, instaurando um processo autogerido, no qual também não podem interferir.

Isso explica a constante dubiedade que os adultos freqüentemente expressam nos seus depoimentos. Num momento criticam o projeto e Pepita pelo seu caráter cerceador da liberdade, e noutro momento elogiam a ela e o projeto pelos resultados que observam. O que explica igualmente o comportamento das crianças, em

---

[116] Em todas as sextas-feiras ocorre a assembléia geral que inicia logo após o desjejum, por volta das dez horas e trinta minutos. Neste dia, todo o tempo é destinado à assembléia. Se não for necessário ocupar o dia inteiro, as crianças utilizam o tempo que sobra para as suas atividades livres. Ainda que haja este dia predeterminado para ocorrer a assembléia, ela pode ser chamada a qualquer momento, quando a necessidade assim o exigir.

especial as que já passaram pela Paidéia, que ao mesmo tempo em que criticam a vida que ali levaram, afirmam que ali foram felizes e que, se pudessem, para lá voltariam.

Diante das evidências deste desencontro, podemos dizer que Pepita, sem o perceber, sem se dar conta, colocou as bases necessárias para o estabelecimento do processo de organização caótica. Ela instruiu, instrumentalizou o processo educativo caótico através do próprio projeto, pensando que todo o instrumental nele contido, todo o seu regramento serviria para a sua execução e reprodução. Na verdade, todo o instrumental nele contido serviu para estabelecer a organização caótica responsável pelo desenvolvimento da autonomia, da autodeterminação, da autodireção que as crianças desenvolvem ao se verem constrangidas pela imprevisibilidade que caracteriza esta mesma organização. Desta forma, são obrigadas, a todo momento, a tomarem decisões próprias e correr os riscos delas oriundos. Também em conseqüência disso, estão permanentemente avaliando, redefinindo e replanejando suas ações. Este instrumental possibilitou uma forma de ação muito própria, muito particular. Estabeleceu as pré-condições para que a organização caótica se instaurasse, no constante e contínuo movimento que carateriza o processo de educação libertária.

Antes de finalizar este trabalho, gostaríamos, diante do que foi visto, narrado, ouvido e analisado, de questionar sobre que perspectiva revolucionária podemos ter para o novo século que iniciamos.

Pensamos que o mundo anarquista que gravita em torno da Paidéia e que a elevou equivocadamente à condição de baluarte da educação anarquista, continua alimentando outro saudoso sonho equivocado, hoje mais que nunca, do velho anarquismo do século XIX: o da utopia da sociedade anarquista.

Se há alguma perspectiva anarquista para o presente século, por certo ela não passa pela revolução total, pela formação da sociedade e anarquia total. A idéia do total é **total-itária**, portanto, anti-anarquista. A experiência relatada aponta para a possibilidade anarquista que se funda, hoje, na convivência de grupos segundo uma auto-organização, autoformação, no autodidatismo, segundo espaços convivenciais que possibilitam um estado de espírito livre.

A máxima anarquista da liberdade volta-se, “stirnerianamente”, para a liberdade individual, para a liberdade egoísta, a liberdade enquanto um estado de ser, de sentir e de viver. Para a liberdade do EU.

BIBLIOGRAFIA

ARVON, Henry. **Bakunine: ou a vida contra a ciência**. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1971.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, 1978.

ARVON, Henry. **A Revolta de Kronstadt**. São Paulo, Brasiliense, 1980

ALBUQUERQUE, J. A. **Instituição e Poder**. Rio de Janeiro, 1986.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo : Perspectiva, 1997.

ASTOLFI, Jean-Pierre. **A função da didática na educação**. Seminário apresentado no CED/UFSC, jul. 1995.

BAKUNIN, Mikail. **Escritos de filosofia política**. Madrid: Alianza Editorial, 1978. 2v.

BAKUNIN, Mikail. **Conceito de liberdade**. Porto Portugal: Edições Res, s/d.

BAKUNIN, Mikail. **La libertad**. Madri: Edições Júcar, 1977.

BARTRA, Roger. **Las redes imaginarias del poder politico**. México, Ediciones Era,1981.

BARRUÉ, Jean. **Max Stirner: De L'éducation – Le faux principe de notre éducation; Les lois de l'école.** Paris, Spartacus, 1974.

BATISTA, José Maria Carvalho Ferreira, e outros. **Uma gestão alternativa: para uma sociologia da participação nas organizações, a partir de uma experiência Portuguesa.** Lisboa: Relógio D'água, 1985.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes,1993

BLAU, P. M. **La burocracia en la sociedad moderna**. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971.

BOLETIM DA ESCOLA MODERNA: **Suplemento sobre a obra de Ferrer**. FAC SIMILE, Co-edição: Centro de Memória Sindical e Arquivo do Estado de São Paulo, 1991.

BOOKCHIN, Murray. **Historia, civilización y Progreso**. Madri, Nosa y Jara Editores, 1997.

BOOKCHIN, Murray . **Textos Dispersos**. Lisboa, SOCIUS, 1998.

BOOKCHIN, Murray. (org.) **El anarquismo y los problemas contemporáneos**. Mósteles, Madre Tierra, 1992.

BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 1986

BUCKMAN, Peter. **Educação sem escolas: contribuições de Ivan Illich e outros**. Rio de Janeiro, Livraria Eldorado 1973.

CARASQUER, Francisco. **Nada más realista que el anarquismo**. Mósteles, Madre Tierra, 1991.

CARRAPATO, Julio. **Resposta de um anarquista aos últimos moicanos do marxismo e do leninismo, assim como aos inúmeros pintaínhos da democracia**. S/l: Sotavento, Faro, 1991.

CAPPELLETTI, Angel. **Francisco Ferrer y la pedagogia libertaria**. Madri, La Piqueta, 1980.

CARRAPATO, Júlio. **Uma campanha de salubridade ou a crítica da ideologia do conformismo.** Coimbra, Centelha, 1983

CASTORIADIS, Cornélius. **Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

CASTORIADIS, Cornélius**. A criação Histórica: o projeto da autonomia**. Porto Alegre, Palmarinca, 1991.

CASTORIADIS, Cornélius. **El mundo fragmentado**. Argentina: Altamira, 1993.

CASTORIADIS, Cornélius. **Psicoanálisis y autonomia**. Uruguay, Editorial Nordan, 1994.

CAMPANELLA, Tommaso. **A Cidade do Sol**. Lisboa : Guimarães Editores, 1953.

CANETTI, Elias. **Massa e poder**. São Paulo : Melhoramentos, 1983.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**: Pesquisas de antropologia política. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1978.

CLARK Ed. **A estratégia dos libertários**. Visão, 29 de setembro de 1980.

COLETIVO ANARQUISTA: A IDEIA. **Escola, Educação e Luta Revolucionária.** Lisboa: Portugal, 1976.

COLETIVO PAIDEIA. **Paideia: una escuela libre**. Madri: Ziggurat, 1985.

COLETIVO PAIDEIA. **Desde nuestra escuela Paideia**. Madri: Madre Tierra, 1990.

COLETIVO PAIDEIA. **L'ASAMBLEA**. Mérida: Espanha, Verano, nº 10, 1991.

COOPER, David. **A morte da família**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

CORRÊA, Guilherme C. (org.) **Encontro de educação libertária: textos**. Santa Maria/RS, UFSM, 1998.

CUVILLIER, Armand. **Proudhon**. México, Fondo de cultura Econômica, 1986/

DECCA, Edgar de. **O nascimento das fábricas.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

DEMING, W. Eduards. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo, TRANS, 1999

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992

DIAZ, Carlos. **Cuando la razón se hace palabra**. Mósteles, Madre Tierra, 1992.

DIAZ, Carlos. **GARCIA, Victor. El Marco Polo del anarquismo**. Mósteles, Madre Tierra, 1993.

DIAZ, Carlos **Ensayos de pedagogia libertaria**. Madri, Zero,1980.

DIAZ, Carlos. **De la razón dialógica a la razón profética**. Mósteles, Madre Tierra, 1991.

DIAZ, Carlos. **La escuela moderna: Francisco Ferrer Guardia**. Madri, Júcar, 1976.

DIAZ, Carlos. **Las teorias anarquista**. Madri, Zero, 1976.

DIAZ, Carlos. **Las teorias anarquistas**. Bilbao/Espanha, Zero, 1978.

DIAZ, Carlos. **Por y contra Stirner**. Bilbao/Espanha, Zero, 1975.

DIAZ, Carlos. **Max Stirner: uma filosofia radical do Eu**. São Paulo, Imaginário, 2000

DUQUE, Félix. **Los tiempos de la libertad.** Barcelona, Ediciones del Serbal, 1998.

ENRIQUEZ, Eugene. **A noção de poder**. São Paulo, Fundação Getulio Vargas, 1967, mimeo.

ETZIONI, Amitai y Eva. **Los cambios sociales**. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas**. São Paulo: Pioneira, 1980.

FERREIRA, José Maria Carvalho e outros. **Uma gestão alternativa: para uma sociologia da participação nas organizações, a partir de uma experiência Portuguesa**. Lisboa: Relógio D'água, 1985.

FERREIRA, José Maria Carvalho. **Pedagogia Libertária "versus" Pedagogia Autoritária**. Mimeo, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel**. A mulher/os rapazes: da história de sexualidade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 19983

FRANCO JR., Hilário. **A idade Média: nascimento do ocidente**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Política.** Palestra proferida na UFSC, 1988.

FREIRE, Roberto. **SOMA: Uma terapia anarquista – a alma é o corpo.** Vol. 1 Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

FREIRE, Roberto. **Pedagogia Libertária**. São Paulo, Sol e Chuva, 1996

GALLO, Silvio D. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação.** Campinas SP: Papirus, 1995.

GALLO, Silvio D. **Educação Anarquista: um paradigma para hoje**. Piracicaba: Unimep, 1995.

GALLO, Silivo D. **Anarquismo: uma introdução filosófica e política**. Rio de Janeiro, Achiamé, 2.000

GISSI, Jorge. El taller**: integracioón de teoria y práctica**. Buenos Aires, Humanitas, 1980.

GODWIN, William**. De la impostura política**. Madri, Fundación Anselmo Lorenzo,1993.

GODWIN, William. **Investigacion acerda de la justicia politica.** Buenos Aires, Editorial Americalee, 1945.

GOODMAN, Paul, **La des-educacion obligatoria**. Barcelona, Libros de confrontacion, 1976.

GOLDMAN, Emma. **La hipocresia del puritanismo y otros ensayos**. México, Antorcha, 1977.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação e movimento operário**. Säo Paulo : Cortez: Autores Associados, 1987.

GURVITCH, Georges. **Proudhon e Marx.** Lisboa: Presença, 1983.

GUERIN, Daniel. **La lucha de clases en el apogeo de la revolucion francesa**. Madri, Gallimard, 1973.

ILLICH, Ivan. **A Convivencialidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1973.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis, Vozes, 1973.

ILLICH, Ivan . **Celebração da Consciência**. Petrópolis, Vozes, 1975.

ILLICH, Ivam**. Inverter as Instituições**. São Paulo, Moraes, 1972

ILLICH, Ivan. **Un mundo sin escuelas**. México,Editorial Nueva Imagem, 1978

JEANTET, Thierry. **O indivíduo coletivo**. São Paulo: Vértice, 1986

JENSEN, Ivone Menegotti. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: A possibilidade do estabelecimento de novas relações sociais para a ruptura do autoritarismo pedagógico**. Dissertação de Mestrado, Florianópolis, Curso de Mestrado em Educação, CED/UFSC, 1993.

JOYEUX, Maurice. **Reflexões sobre a anarquia**. São Paulo: Archipélago, 1992.

JURAN. **A qualidade desde o projeto: novos passos para o planejamento da qualidade em produtos e serviços**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KASSICK, Clovis N. **A formação do professor e o processo produtivo**. Florianópolis: Mimeo, 1996.

KASSICK, Clovis N. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: o estabelecimento de novas relações sociais como possibilidade de novas relações de trabalho.** Dissertação de Mestrado, Florianópolis: CED/UFSC, 1992.

KASSICK, Clovis N. O movimento das escolas alternativas no Brasil: o ressurgir da educação libertária? In: **Educação Libertária: textos de um seminário.** Rio de Janeiro: Achiamé-Movimento: centro de cultura e autoformação 1996.

KASSICK, Clovis N. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, Maria Oly. **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2.000.

KASSICK, Neiva Beron. **Os caminhos da ruptura do autoritarismo pedagógico: a ruptura das relações autoritárias para a construção coletiva do conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: CED/UFSC, 1993.

KASSICK, Neiva Beron. Paideia: una escuela libre. In: COLETIVO PAIDEIA. **La'samblea**. nº 19, verano de 1994, Mérida, Espanha.

KASSICK, Neiva Beron. Experiências pedagógicas libertárias no Brasil. In: **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro: Achiamé-Movimento: centro de cultura e autoformação, 1996.

KASSICK, Neiva Beron & KASSICK, Clovis N. A contribuição do pensamento pedagógico libertário para a história da educação brasileira. In: **Revista UTOPIA,** nº 5, Lisboa-Portugal, 1997.

KASSICK, Neiva Beron & KASSICK, Clovis N. O centro Educativo Paidéia-Espanha. In: **Anais do Encontro de Educação Libertária**. Santa Maria/RS: UFSM, 1998.

KASSICK, Clovis N.& KASSICK, Neiva Beron. Educação Libertária e Escola. In: **Anais do Encontro de Educação Libertária**. Santa Maria/RS: UFSM, 1998.

KASSICK, Neiva Beron & KASSICK, Clovis N. Escola Alternativa: da contestação à adequação à ordem vigente. In: **Perspectiva.** Ano 15, nº27. Florianópolis: UFSC, janeiro/junho 1997.

KASSICK, Neiva Beron & KASSICK, Clovis N. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KASSICK, Neiva Beron & KASSICK, Clovis N. & JANSEN, Ivone. Los caminos de la ruptura del autoritarismo pedagógico: el establecimiento de nuevas relaciones para la construcción colectiva del conocimiento. In: COLETIVO PAIDEIA, **La'samblea**, nº12-13, invierno-primavera de 1992b, Mérida, Espanha.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela**? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo : Loyola, 1988.

KOVEN, David. et all. **Educaçäo e Liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990

KROPOTKIN, Pedro. **El apoyo mútuo:um factor de la evolución**. Mósteles/Espanha, Madre Tierra,1989.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 2 vol., 1979

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª Ed. Campinas,SP: Editora da UNICAMP, 1996/

LEVAL, Gastón. **El estado em la historia**. Madri: La cuchilla, 1978.

LEVAL, Gastón .**Práctica del Socialismo Libertario**. Madri, Madre Tierra, 1994.

LOBROT, Michel. **A favor ou contra a autoridade**. Rio de Janeiro, Alves, 1977.

LUENGO, Josefa Martin. **Fregenal de La Sierra: una experiencia de escuela em libertad.** Madri: Campo Abierto, 1978.

LUENGO, Josefa Martin. **La escuela de la anarquia**. Madri: Madre Tierra, 1993.

MARIN, Peter**. Os limites da educação escolar**.Rio de Janeiro, 1983,

MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. 4. ed. São Paulo : Hucitec, 1986.

MENDEL, Gérard. **Pour décoliniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité**. France, Payot, 1971.

MELLA, Ricardo. **Los anarquistas**. Madri : Júcar, 1977.

MONÉS, Jondi; SOLÀ, Pere; LAZARO, Luis Miguel. **Ferrer y Guardia y la pedagogia libertária**: elementos para um debate. Barcelona : Icaria, 1977.

MONTAGU, Ashley. **TOCAR: o significado da pele humana** . São Paulo: Summus, 1988.

MORIYON, F. G. **Educaçäo libertária: Bakunin e outros**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MAY, Todd. **Pós estruturalimo e anarquismo**, Rio de Jeneiro, 2.000

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. São Paulo: Economica, 1983.

PETITAT, André. **Produção da escola, Produção da sociedade.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

PALACIUS, Jesus. **Tendências contemporâneas para uma escola diferente.** Barcelona: Cadernos de Pedagogia, Ano V, nº51, março de 1979.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1988.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Sistema de las contradicciones economicas, o filosofia de la miseria.** v.I e II, ediciones Júcar, Madrid, 1975.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **La capacidad politica de la clase obrera**. Madri: Júcar, 1977.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **Las confesiones de un revolucionario**. Buenos Aires: Americales, s/d.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **El principio federativo**. Madri: Sarpe, 1985.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **De la justice dans la revolution et dans l'église.** France: Fayard, 1988, 4v.

PROUDHON, Pierre-Joseph. **A nova sociedade**. Porto/Portugal: Res, s/d.

RAYNAUD, J.M. et Guy Ambauves. **L'education Libertaire**. Paris, Spartacus, 1978.

RYNER, Han. **Manual filosófico do individualista**. Rio de Janeiro, Editora Germinal, s/d.

ROBIN, Paul. **Manifesto a los partidarios de la educacion integral: um antecendente de la Escuela Moderna**. Barcelona: Calamvs Scriptorivs, 1981.

RODRIGUES, Edgar. **Os Libertários: idéias e experiências anarquistas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

RODRIGUES, Edgar. **O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

SCHMID, J.R. **El Maestro Companero y la Pedagogia Libertária**. Barcelona : Editorial Fontanella S.A., 1976.

SOLÀ, Pere. **Las Escuelas Racionalistas en Cataluña**. 2. ed. Barcelona : Tusquests Editor, 1978.

STIRNER, Max. **El principio falso de nuestra educación**. Barcelona, Siglo XXI, 1980.

STIRNER, Max. El único y su propriedad, v.1 e v.2. Valência, Espanha. Sempre y Compañia Editores, s/d.

STIRNER, Max. **O falso princípio de nossa educação**. São Paulo, Editora Imaginário, 2001

STIRNER, Max. **De l'éducation: le faux principe de notre éducation. Les lois de l'école.** Paris, Spartacus, s/d/

SPRING, Joel. **Introduccion a la educacion radical**. Madri, Akal editor, 1978.

THOREAU, Henri David. **Walden e outros escritos**. Rio de Janeio, Folha Carioca, 1953.

TOLSTÓI, Leon. **Obras pedagógicas**. Moscou/URSS: Progresso, 1988.

TOLSTÓI, Leon .**Esclavitud Moderna**. Buenos Aires, Editorial Tor, s/d.

TOLSTÓI, Leon. **A insubmissão**. São Paulo, Imaginário, 1998.

TOMASSI, Tina. **Breviário del pensamiento educativo libertário**. Colômbia: Otra Vuelta de Tuerca, 1988.

VACCARO, Silvio. **Foucault e o anarquismo.** Rio de Janeiro, Achiame, 2000

VARELA, Julia. **Modos de educacion em la España de la contrarreforma**. Madri, La Piqueta, 1983.

VOYNNE, Bernard. **Pierre-Joseph Proudhon: Apuntes autobiográficos**: textos escogidos y ordenados. México, Fondo de cultura, 1987.

WATZLAWICK, Paul et all. **Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação**. São Paulo: Cultrix, 1967.

WOODCOCK, George. **Os grandes escritos Anarquistas**. Porto Alegre, L & PM, 1977.

Stirner e o pensamento anarquista individualista

Em um dos poucos textos que Stirner publicou[117] sobre a questão educacional, ele reflete sobre a finalidade da educação e sobre a função da escola. Nas análises que realiza sobre as duas vertentes educativas de sua época – humanismo e realismo –, questiona qual o papel que a educação tem desempenhado: *"...se tem desenvolvido conscientemente a capacidade criadora (dos alunos) ou se os tem tratado apenas como criaturas aptas ao adestramento?"* (Stirner, 1980:13).

Ao buscar respostas a esta questão, enuncia a tese de que a educação e a escola devem formar homens livres, donos de si mesmos e com a possibilidade de se autodeterminarem. Contudo, para atender os objetivos da sociedade, tradicionalmente a educação objetiva formar indivíduos cumpridores dos deveres e das exigências preestabelecidas pelas normas sociais. Denuncia que a educação não quer mais que formar "sujeitos cumpridores (...) para que tua comunidade e tua vida social sejam perfeitas" (op. cit.:13)

Estavam lançadas, já aí, as bases do que viria a constituir sua única obra – "O Único e sua propriedade"[118], escrito em 1845 – na qual argúi, entre outros elementos, sobre o império da vontade, que caracterizará, em toda a sua obra, o espírito egoístico. Considera que a propriedade, enquanto poder da vontade humana sobre as coisas, é o sustentáculo indispensável da liberdade e que, para isso, todos devem ser e sentir-se proprietários de sua vontade, por sobre a qual nada há.

---

[117] STIRNER, Max. El principio falso de nuestra educación. Barcelona: Siglo XXI, 1980.

[118] STIRNER, Max. El único y su propriedad. v1 e v2. Valência, Espanha: F. Sempre y Compañia, Editores, s.d.

Para ele, o homem, ao assegurar a sabedoria do espírito egoísta, poderá alcançar a liberdade. Neste sentido, o objetivo básico da educação e da escola é possibilitar o desenvolvimento deste espírito como condição para a autodeterminação e, portanto, da autonomia, condição *sine qua non* para a auto-organização, objeto de estudo do presente trabalho, o qual procuraremos fundamentar, neste capítulo, a partir das idéias stirnerianas.

Stirner, ao problematizar e anunciar a tese sobre o papel da escola e da educação, em verdade polemiza com a educação da época e, por que não dizer com a atual, já que ambas têm como função específica a conformação das vontades individuais a vontades preconcebidas, em especial, a vontade predeterminada pelo Estado, anulando assim, no indivíduo, o poder sobre sua vontade.

Ele não abre mão da vontade enquanto poder[119] que serve de instrumento para a afirmação da personalidade egoísta. Considera que tudo o que, de um modo ou outro, seja uma simples idéia, ou um ato concreto exterior ao sujeito, que se coloca sobre ele e seu capricho, deve ser recusado como odiosa limitação do eu. A supremacia de sua vontade manifesta-se através do amor por si mesmo, que não admite nenhuma forma de sobreposição.

Segundo Díaz (1975:212), o

> *[...]ponto de partida para Stirner é que eu sou um ente que se ama a si mesmo de tal maneira que não pode amar aos demais, pois o amor por si mesmo ou é absoluto ou não é nada.*

É em razão deste amor por si que Stirner declara (s.d:15-16): “fora de mim toda a causa que não seja total e exclusivamente a minha...”.

---

[119] Para Díaz (1975:9), Stirner dá à vontade um valor tal que ela aparece como a força fundamental do ser humano.

DÍAZ, Carlos. Las teorias anarquistas. 3.ed. Bilbao, Espanha: Zero, 1978.

DÍAZ, Carlos. Por y contra Stirner. Bilbao, Espanha: Zero, 1975.

A sociedade, para impedir esta livre manifestação da vontade, que representa a autodeterminação, condiciona o próprio conceito do que considera como "humano". Para tanto, transforma o homem numa abstração: "Homem". E é por este mecanismo que todo aquele que não se aproxima do ideal do que é "humano", converte-se em "não-humano". Para Stirner (1980:10), *"o humano é uma abstração e, por conseguinte, um fantasma, um ser imaginário"*. Através deste mecanismo, sujeitam-se as vontades e as ações do indivíduo, no sentido de padronizá-las dentro do aceitável como humano:

> *O homem é um conceito criado pelo Estado, que é quem dita seus requisitos: o patriotismo, a piedade, o escrúpulo com os direitos e deveres. O estado converte a humanidade em um dever. Exige, além disso, que eu me abstenha de toda a ação capaz de negar sua existência. A existência do Estado deve ser-me sagrada. Para o Estado, o verdadeiro homem é a Nação, o indivíduo é sempre um egoísta. (op. cit.:10)*

Desta forma, a educação, as normas sociais e políticas roubam a soberania da individualidade, separando o homem de si mesmo, colocando seus atributos sobre a individualidade, subjugando-a e apagando-a em favor de um eu-social indistinto. Faz com que os atributos individuais se tornem algo estranho e externo ao próprio indivíduo. Para Stirner, ao contrário,

> *Deve-se buscar uma educação pessoal e personalista que seja capaz de desenvolver o próprio caráter, fazer a criança capaz da conquista de sua identidade e da afirmação por meio da livre vontade. A igualdade, tão proclamada pelo realismo, só é possível entre personalidades livremente desenvolvidas, e só é fecundo o saber, tão caro aos humanistas, quando pode transmutar-se em vontade. (op. cit.:11)*

No texto "O falso princípio de nossa educação", Stirner, negando a vertente realista de educação de sua época (que se opunha ao humanismo), anuncia a tese da "revolução personalista na educação" – que deve basear-se no sentimento antiautoritário, no respeito pelo mundo infantil – e a prioridade de uma pedagogia capaz de fortalecer, antes de tudo, a personalidade e a identidade de cada um. Para ele:

> *O único tem uma personalidade incompleta que só pode resgatar por meio de uma vocação para os ritos de sua unicidade rompida. E este resgate é a base de toda sua teoria: o único deve conquistar de novo sua propriedade, sua entidade como indivíduo e não como participante de um modelo imposto. (op. cit.:10)*

É este “direito à personalidade” a preocupação principal de Stirner. Por esta razão ele se insurgirá, em “O único e sua propriedade”, não só contra o Estado e a Igreja, mas contra todo aquele (pessoa ou instituição) que queira anular a possibilidade do desenvolvimento desta personalidade. Daí sua razão para afirmar, repetidas vezes, que “nada há por cima de mim”. É contra esta vontade das instituições sociais (e pessoas individuais) de quererem moldar os indivíduos de acordo com seus interesses que Stirner se revolta, defendendo a vontade egoística, capaz de afirmar a individualidade e o personalismo do eu. Esta sua “idéia-força” (para usar um termo proudhoniano) constitui o fundamento da educação livre, da concepção de educação anarquista individualista.

Stirner, ao falar sobre o personalismo, inclusive como objetivo que compete à educação desenvolver, não está referindo-se ao conceito psicológico de personalismo ou personalidade, mas sim à personalidade enquanto formação de um sujeito de vontade: o egoísta.

Fora da educação livre, tanto em termos psicológicos quanto educativos, há uma determinada personalidade desejada e que deve ser buscada através da educação. Há um padrão de personalidade a ser atingida. Esta personalidade desejada está conectada com o padrão moral, que a reforçará. Através deste mecanismo sufoca-se a possibilidade de emergência das multiplicidades. Por mais que a escola discurse sobre os interesses individuais, na prática ela abomina o personalismo. Enquanto Stirner preconiza a educação como forma de desenvolvimento da personalidade individual do sujeito egoísta, a escola, utilizando idêntico discurso, desenvolve a personalidade coletiva, que impede, portanto, o surgimento do egoísta, senhor de sua vontade.

Diante disso é que Stirner reivindica, enfaticamente, a possibilidade de que o indivíduo seja ele mesmo, isto é, que seja respeitada a sua personalidade (daí o personalismo educativo que sugere) e a sua individualidade. O “único” deve resgatar esta personalidade, esta individualidade através do exercício de seu egoísmo, de sua vontade. Por esta razão também defende a rebeldia infantil (escolar) como ato necessário e positivo de afirmação. Sem sombra de dúvida, este personalismo que Stirner propõe na educação resulta em mudanças drásticas, sobretudo no processo de escolarização. Tais mudanças são a condição necessária para que as personalidades e individualidades possam exercitar-se e

desenvolver-se. Por esta razão anuncia que "a questão da educação é vital", justamente porque ela é exercida sobre o indivíduo numa etapa de seu desenvolvimento em que não está, ainda, em condições de contestá-la. Através deste mecanismo, a sociedade (o que eqüivale a dizer *instituições*) consegue moldar os indivíduos segundo a sua finalidade, anulando, na maioria das pessoas, a sua própria vontade e capacidade de rebeldia, de pensar e buscar outras alternativas sociais.

Stirner, ao criticar a educação humanista e a racionalista de sua época, enfatiza que ambas pecam por uma mesma coisa: dogmatizar, sacralizar o conhecimento, afirmar um determinado conhecimento como sendo um conhecimento-verdade. O conhecimento passa a ser o senhor das vontades: seja o conhecimento do humanismo, seja o do racionalismo. Para ele, a única coisa que os distingue é o fato do primeiro entender o conhecimento como revelação e, portanto, é necessário que alguém (o padre, principalmente) o desvele; para o segundo, o conhecimento está em algum lugar e deve ser descoberto (pelo intelectual, cientista etc.). Em ambos os casos, porém, o conhecimento está dado, ele é anterior a nós, à nossa vontade, à nossa ação.

Para além da oposição pedagógica entre humanismo e realismo, Stirner considera que esta última tendência tem pontos positivos a seu favor. Enquanto a educação humanista considerava cultura e educação como exclusividade de uns poucos e que ela estava ligada ao poder que uns exerciam sobre os outros, o realismo trouxe como princípio que, se cultura é poder, ela deve ser universal, fazendo com que cada qual seja seu próprio amo. Assim, transforma a educação exclusivista em educação aberta, baseada não mais nos clássicos e na Bíblia, mas sim no conhecimento vivido, na realidade, ou seja, a cultura estabelecendo o pressuposto da igualdade e liberdade.

Contudo Stirner considera que, embora o humanismo buscasse recuperar o passado, e o realismo, apoderar-se do presente, ambos conduziam somente para a questão do tempo e não para a questão do poder da vontade dos indivíduos, proposto pelo personalismo. Para o realismo, "liberdade e igualdade não participam senão de uma existência subordinada" (op. cit.:18). Este, portanto, ainda que aponte para a liberdade e igualdade, não consegue concretizá-la, pois a condiciona (subordina) ao conhecimento do presente. Considera ele que a educação proposta pelo realismo significava

> *[...].a igualdade com os demais, emancipando-se da autoridade; porém adquirir a igualdade consigo mesmo, conseguir o equilíbrio e a reconciliação de nossa humanidade temporal e eterna, transformar nossa vida natural em espiritualidade; em síntese, na unidade e poder absoluto do 'eu' que se basta a si mesmo, porque não admite nada estranho a sua própria identidade, de tudo isso não se podia reconhecer mais que um pressentimento. (op. cit.:18)*

Ao criticar o humanismo por desenvolver uma educação elegante, porém vazia, critica igualmente o realismo pelo seu medo à abstração e especulação. Segundo Stirner:

> *[..].os humanistas têm razão no que se refere à educação da forma, e se equivocam, não a aplicam ao ensino de toda matéria. Os realistas estão certos quando exigem que se ensine todas as matérias na escola, e errados quando não querem ver, na educação das formas, o fim principal. (op. cit.:19)*

Não estaria Stirner vendo aqui a célebre e falsa discussão, que até hoje enfrentamos na escola, da oposição conteúdo *versus* forma? Afinal, qual o verdadeiro conteúdo da escola? O conteúdo informativo veiculado pelas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, ou a forma, isto é, a maneira como a escola está organizada e cujo conhecimento inculca, sub-repticiamente, em todos os escolares, sem que nem mesmo os professores dele se apercebam?

Quando Stirner questiona o realismo, sobre os princípios que norteiam a educação que preconiza – o princípio da utilidade prática do conhecimento, em oposição ao conhecimento "elegante" do humanismo –, não estaria apontando, na denúncia que faz da pseudo-importância que ambas tendências emprestam ao conhecimento, o real conteúdo da escola?

Questiona ele, com relação ao humanismo: "...o que chamou de 'cultura superior' não era mais que uma educação elegante, um *sensus omnis elegantie*, uma educação do gosto e do sentido das formas" (op. cit.: 17). Ao mesmo tempo, questiona o realismo quando afirma que:

> *A escola não serve, se pensava, para traçar as grandes linhas de reconciliação com tudo o que nos oferece a vida e para conhecer matérias que algum dia nos farão falta, e para que assim não nos sejam estranhas? (op. cit.:17)*

E mais adiante: “por acaso na educação toda a matéria não tem o valor de ensinar as crianças a fazer uma coisa, a fazer uso dela?” (op. cit.:19).

E, neste debate que trava com o humanismo e o realismo, opondo um ao outro, pergunta:

> *Queremos por acaso deixar a pedagogia em mãos dos filósofos? Tudo antes disso! Atuariam bastante torpemente. A pedagogia deve ser confiada somente a aqueles que são mais que filósofos e, também, infinitamente mais que humanista ou realistas. (op. cit.: 21)*

Nem humanistas nem realistas, mas personalistas. Não ao vazio da educação elegante. Não ao praticismo do realismo, mas sim a utilização do conhecimento para a afirmação da personalidade, das individualidades e, sobretudo, da vontade que possibilita este desenvolvimento. O saber não deve tornar-se no novo senhor que escraviza as vontades. Stirner considerava que:

> *O defeito de nosso tempo se perpetua no fato de que o saber não se tem aperfeiçoado nem tem chegado a uma diafanidade total, em que só se tem convertido em algo material e puramente formal, algo positivo, porém que não chegou a elevar-se para o absoluto, e que agora nos pesa como um fardo. (op. cit.:22)*

O saber, como reprodução de algo estabelecido, é a morte da criatividade, da independência da personalidade, enquanto que a sua “transmutação” em vontade é a vida. Afirma ele:

> *Quem quiser conservar o saber o perderá, porém aquele que renunciar a ele o ganhará. (...)*
>
> *O saber verdadeiro alcança seu ponto máximo quando deixa de ser saber e se converte numa pulsão humana: vontade. (...)*
>
> *O mesmo saber deve perecer para florescer de novo como vontade. (...)*
>
> *As liberdades de pensamento, de fé, de consciência, estas magníficas flores de três séculos voltarão ao seio materno da terra para que uma nova liberdade, a do querer, se nutra de sua seiva mais nobre. (op. cit.:21-22)*

Ao se elevar o saber ao status de verdade, ao se dogmatizá-lo ele deixa de ser saber para se constituir no próprio regramento do indivíduo. Ele perde o seu caráter interrogativo, que lhe dá vida. Ao contrário, ao se questionar o saber, se está buscando, em

última análise, decretar a sua morte, enquanto saber-verdade, uma vez que este saber poderá ser substituído por outro saber. O conhecimento-verdade enquanto "verdade", implica em que esteja acabado, cristalizado, portanto, "morto", e assim, só pode ser reproduzido, nunca reconstruído, reinventado. Por esta razão, relativizar a verdade é próprio do egoísta que com isto estará construindo suas verdades, que jamais serão "verdades", senão que verdades transitórias, capazes de atender a sua vontade e existindo em função dela. E é, este movimento, que impulsiona a construção/renovação do conhecimento, É, ao relativizar o conhecimento que se está construindo/ganhando saber.

O conhecimento, para Stirner deve servir para o pleno exercício da vontade, deve servir para conscientizar o indivíduo de que ele é um sujeito de vontade, capaz de fazer aquilo que quer, fazendo valer a sua vontade, e ser o que é. O sujeito educado, para ele, não é o sujeito que sabe repetir ou que conhece as teorias de acordo com lógicas já desenvolvidas e consideradas como políticas de verdade, mas sim um sujeito que sabe querer, que sabe transformar (transfigurar) o saber em vontade, que sabe identificar o saber que corresponde a sua vontade. Esta transfiguração do saber corresponde a uma não disciplinaridade do próprio saber e de seu não atrelamento a uma política de verdade predefinida, seja ela científica, moral, religiosa etc.. Somente quando o indivíduo deixa de se submeter a vontade do outro, que ele pode tornar-se criador, sobretudo, criador de sua própria vontade. É, neste momento, que ele se torna dono de si próprio, capaz de dominar a si próprio, capaz de fazer de si mesmo um instrumento de sua própria vontade, isto é, quando torna-se em "Único".

Verifica-se nestas citações a relativização que Stirner faz ao conhecimento e ao mesmo tempo, a importância que ele lhe atribui desde que signifique a sua transformação em vontade, em querer, que só será possível na afirmação egoística da personalidade, da individualidade do sujeito. É necessário a morte para a ascensão do saber, que para Stirner, não é mais que a transformação do saber em vontade. Este é o fim de toda a educação: Possibilitar esta "transmutação" do saber. Segundo Stirner:

> *Um saber que não se purifique nem se concentre até alcançar o 'querer' ou, em outras palavras, um saber que me entorpeceria se fosse reduzido a ser minha propriedade em lugar de estar unido ao meu 'Eu', movendo-se livremente em lugar de ter que arrastá-lo como um fardo, preservando a*

> *frescura de meus sentidos; um saber que não se converte em pessoal não permite senão uma pobre preparação para a vida. (op. cit.:23)*

Para este saber se transformar em vontade, é necessário liberdade de pensamento para que o indivíduo possa desejar fazer/conhecer algo, e querer fazer/conhecer algo para satisfação de sua vontade, de seu egoísmo. A afirmação de sua personalidade-individualidade, exime-se assim da obrigatoriedade de realizar coisas mediante a vontade externa, o que significa o aprisionamento do querer, o aprisionamento do saber ao fazer. Para Stirner, "*somente na abstração é possível a liberdade: somente é livre aquele que superou o concreto, e recuperando o que lhe foi arrancado de si mesmo o integra a unidade de seu Eu*" (op. cit.:23). O fim último da educação, "...não pode seguir sendo o saber mas sim o querer nascido deste saber, isto é, tender para um homem pessoal ou livre" e conclui ele "*...por acaso não é a verdade a revelação do que somos?*" (op. cit.:24)

Stirner reconhece que não é este o papel da escola, a de formar homens autênticos e se alguém o consegue, é "apesar dela". A escola ensina a dominar determinadas coisas através de determinados conhecimento e sobretudo, a dominar a nossa natureza, isto é, a nos controlar, a nos disciplinar em sociedade, e não em nos tornar homens livres e autênticos. E, em ambas as concepções pedagógicas (humanismo e realismo) a função da escola é a mesma, a de tornar o homem servil.

> *Dos estábulos do humanismo não saem mais que sábios, e dos do realismo nada mais que 'cidadãos úteis'; em ambos casos criaturas submissas. Nosso componente de indisciplina foi sufocado a força, e com ele, o desenvolvimento do saber para a livre vontade. (op. cit.:25)*

Na escola, como em outras instituições, não se permite a liberdade, tampouco a oposição à vontade estabelecida. É a escola o local próprio da submissão.

Para ele, ela tem por função, sobretudo, quebrar a vontade da criança para que, submetendo-a, submeta o adulto (ex-criança) às exigências sociais, tornando-o um bom cidadão.

Pensar a escola a partir de Stirner, enquanto capaz de formar o egoísta, por certo seria pensá-la totalmente ao contrário de como funciona e do que produz: ao invés da submissão – o espírito crítico; ao invés da instrução – a criação; ao invés do professor-

instrutor – o professor-colaborador; ao invés do saber-escravizante – o saber-transmutado em poder (vontade); ao invés do homem culto – o homem livre.

A sociedade parte do pressuposto de que existe uma linearidade entre escolarização-cultura-liberdade. Assim, quanto mais escolarizado, mais culto o indivíduo, consequentemente mais livre ele será. Stirner irá se opor a esta idéia, afirmando que o que ocorre é justamente o contrário. Quanto mais culto, mais escravizado estará o sujeito, porque esta "cultura" para ser reconhecida como tal, passa pela escolarização, e, quanto mais escolarizado for o indivíduo, mais adestrado ele será ao regramento social. Assim, cultura se opõe à liberdade.

Quando Stirner defende a educação personalista, a educação das individualidades, está defendendo uma educação que permite o homem conhecer-se a si próprio, cujo conhecimento refuta como indispensável para fazer valer a sua vontade sobre todas as outras. Para ele:

> *Quando o homem se propuser a sentir-se e conhecer-se a si mesmo, atuar segundo sua vontade com plena autonomia e consciência própria, neste dia deixará de ser um objeto estranho e impenetrável para si mesmo, e acabará por dissipar a ignorância que limita e impede seu pleno autoconhecimento (op. cit.: 25)*

É este autoconhecimento que possibilita a expressão do poder da vontade, consequentemente, a emergência de indivíduos livres. A escola, ao instruí-los, os adapta a todas as circunstâncias, para torna-los mais refinados, e quanto mais refinados mais submissos.

Critica nos realistas, o fato de encerrarem todo o conhecimento na relação com a vida prática. Este entendimento, é para Stirner, a vulgarização do conhecimento, pois,

> *[...]a verdadeira prática não é abrir-se caminho através da vida, o saber vale mais do que para ser empregado somente para a execução de coisas práticas. A prática mais elevada é aquela que permite a um homem livre revelar-se a si mesmo; e o saber que assume sua própria morte é a liberdade que dá vida. (op. cit.:26)*

Considera que educar os homens para a vida prática não é mais que produzir pessoas que atuam e pensam segundo princípios regulados pela própria vida prática, logo, não livres.

Na crítica à educação humanista e realista, considera que a verdadeira educação converge para um só ponto: o personalismo. O saber, enquanto permanecer apenas como posse ou propriedade do indivíduo não é senão ilustração. Somente quando se dissolve, integra-se ao 'Eu' e pode ressurgir "*...cheio de força como vontade, como espírito supra-sensível e imperceptível*" (op. cit.:27). Como o dissemos anteriormente, o saber precisa morrer enquanto verdade para nascer como vontade. Trata-se da transmutação do conhecimento que deve deixar de aderir-se simplesmente aos objetos para tornar-se conhecimento da idéia, autoconsciência do espírito. Para ele,

> *[...]é neste momento que o saber se converte em pulsão, em instinto do espírito, em um saber sem consciência (...) O saber deve penetrar até este ponto de imaterialidade sacrificando seus elementos perecíveis, transmutando-se em imortal vontade. (op. cit.:27)*

Por isso que a educação deve ser pessoal (da personalidade), sem constituir-se em um "bem", mas sim no próprio "Eu" (personalidade, individualidade). Ou, como diz textualmente Stirner:

> *[...]não se trata de inculcar o saber, é a própria personalidade que deve desenvolver-se. O ponto de partida da pedagogia não deve ser então civilizar, senão formar personalidades livres, caráteres soberanos; razão porque a vontade deve deixar de ser debilitada. (op. cit.:28)*

Stirner pergunta das razões pelas quais não se reprime o impulso para o saber mas se reprime o impulso para a vontade. Nesta perspectiva, sugere que a escola incentive a insubordinação[120] da criança tanto quanto a sua sede por conhecimentos. A escola, através da insubmissão, deve incentivar o

---

[120] É interessante, aqui, relacionar o conceito de insubordinação com o de insurreição, que, no âmbito da política, Stirner distingue de revolução. Para ele, a revolução é um ato político ou social. A insurreição é a transformação nas circunstâncias que geram a insatisfação dos homens. Ela não é um levante armado, mas um levante de indivíduos. Uma tomada de posição que não tem qualquer compromisso com as conseqüências que dela poderão advir.

> *[...]autodescobrimento da personalidade. Que a cultura universal da escola seja uma aprendizagem da liberdade, não da submissão. Ser livre, esta é a verdadeira 'vida' (...) O espírito e a necessidade dos novos tempos é a liberdade da vontade. A pedagogia deve então propor-se como ponto de partida e como fim último a formação da própria vontade (...)somente através desta educação universal chegaremos a verdadeira igualdade entre os mais humildes e o sábio, a igualdade das personalidades livres: pois somente há igualdade na liberdade (op. cit.:29-30)*

Como para Stirner, "*o saber deve morrer para ressuscitar como vontade e recriar-se a cada dia como livre personalidade.*" (op. cit.:31) a escola deve formar o homem para ser independente. Tomassi, interpretando Stirner, afirma:

> *Durante muitos séculos a cultura, do tipo exclusivamente humanista, tem dado a poucos, que podiam aceder a ela, uma notável autoridade, permitindo-lhes dominar as classes populares que tem sido excluídas dela. O racionalismo tem oposto um conteúdo concreto, mais unido a vida e mais facilmente alcançável, porém, somente depois, da Revolução Francesa se abre caminho a idéia de um saber "realista" rebelde a autoridade dos textos antigos e capaz de deixar de lado todo um grupo de doutos (eruditos); ao mesmo tempo os direitos do homem, em primeiro lugar a igualdade, tem ganhado terreno também no campo pedagógico, no sentido que ninguém deve seguir sendo ignorante, porque somente o que sabe é auto-suficiente. (op. cit.:72-73)*

Se a cultura humanista apresentava problemas, sobretudo por ser "ornamental" a cultura realista, representada pelo conhecimento técnico-científico não estava isenta de perigos, entre eles

> *[...]o do adestramento mecânico, o que significa uma servidão não melhor que a ignorância (...) o nosso saber científico confecciona instrumentos cegos, e em ambos os casos indivíduos dóceis e submetidos. (op. cit.:73)*

Enquanto a revolução busca obter novas condições de vida, a insurreição leva-nos a não mais aceitar a idéia de que alguém pode determinar as condições sob as quais devemos viver, mas nos induz a determinar por nós mesmos essas condições, sem depositar grandes esperanças nas instituições. Ela não é uma luta contra a ordem estabelecida, já que seu sucesso determinará o fim dessa ordem. O objetivo é fazer com que eu mesmo a abandone, pois, no momento em que eu o fizer, ela estará morta e já terá começado a apodrecer. Meu objetivo não é, portanto, derrubar a ordem estabelecida, erguendo-me acima dela; meus propósitos e atos não têm qualquer cunho político ou social, mas, na medida em que dizem respeito apenas a minha própria pessoa, são puramente egoístas. Neste sentido (da insurreição), deve-se entender o significado que Stirner dá à insubordinação do aluno à escola. Para ele, o objetivo da escola deve ser o de incentivar à insubordinação. (Stirner In: Woodcock, 1984)

Diante disso, antes de “instruir e civilizar” cabe aos professores promover a criatividade dos alunos. Se a escola, dado seus objetivos no contexto social, cabe o “adestramento”; à educação cabe formar espíritos livres.

Stirner defende a tese de que a educação e a escola devem formar homens livres, donos de si mesmos e com a possibilidade de auto determinar-se. Para isto, a escola deve educar o homem para ser independente e não simplesmente, informá-lo e adestrá-lo.

Ele foi um áspero crítico do autoritarismo da escola prussiana. Já em 1842, em Berlim, quando escreve para a Revista Arte e Ciência (nº 314), fazia considerações sobre a escola prussiana, que o mundo todo reconhecia como a melhor de todas justamente pelo seu regime disciplinar, sobre o qual levanta as seguintes perguntas:

> *Quem, pergunto eu, pode exibir um militarismo de tão distinto espírito de subordinação, e de uma precisão tão mecânica? Quem pode mostrar uma burocracia da qual, pelo menos 2/3 são tão funcionários em corpo e alma que fora disto não são outra coisa? E, a quem devemos um exército tão dotado e com burocracia assim de sobra? Sem dúvida, sabemos apreciar a importância da cultura, educando a todos da mesma maneira. (Stirner, 1923:223)*

Fica evidente aqui a crítica que Stirner faz a escola não apenas por seu caráter autoritário, mas sobretudo por se valer deste autoritarismo para garantir a formação de indivíduos submissos à ordem estabelecida, que não são capazes de sequer ousar questioná-los.

Continua Stirner:

> *Nós adestramos tudo, e como o ‘adestramos’! As árvores do jardim de Luiz XIV não podem estar melhor cultivadas e melhor podadas. Como poderíamos duvidar da exemplaridade de nossas escolas, se nós cultivamos tudo assim? Portanto, não deve-se entender o argumento com espírito limitado. Nós temos tentado alcançar as cotas mais altas: para nós a escola é a vida, e toda a vida é uma escola. Ser (escolares) aluno toda a vida é em verdade algo grande e belo; e mais; é a verdadeira solução do enigma ‘perfectibilidade indefinida’. Estar sempre sujeito ao mestre-escola (estar sempre sujeito à autoridade de alguém, de um professor, de um especialista) não é, quem sabe a coisa que requer a negação mais nobre de nós mesmos e por acaso não autoriza a justa opinião de sermos, nós mesmos um dia, mestres da escola? (op. cit.:224)*

Observa-se aqui a agudeza de espírito de Stirner, ao opor o conceito de liberdade ao de escolarização, conforme já o descrevemos, que previa, podemos dizer, já em 1842 a educação permanente como um mecanismo de subjugação permanente do indivíduo à sociedade através das instituições, representado, na escola pela figura do mestre-de-escola, que encontra correspondência na sociedade, na figura do especialista. Conforme diz Stirner, este mecanismo se concretiza pelo desejo do indivíduo que ele próprio se torne um mestre-de-escola, isto é, ele mesmo tornar-se uma "autoridade" que lhe permita manter outros indivíduos sob seu jugo. Para Stirner, é este dueto autoritarismo/desejo que justifica os indivíduos submeterem-se ao regime disciplinar militar da educação escolar e à burocracia. Aceitam submeter-se para que possam submeter a outros.

Stirner considera que o indivíduo trás consigo "no sangue" o desejo de representar o papel de mestre-de-escola, isto é, o desejo de exercer o poder, de policiar os outros. Para ele é quando a escola consegue interiorizar nos indivíduos este papel, que ela atinge plenamente seu objetivo. É por esta razão que ele critica a quem limite a ação da escola ao discurso que ela profere. Isto porque: a ação controladora que a escola exerce sobre o indivíduo extrapola a sua ação imediata, estendendo-se a ações futuras, ou seja, a escola ao ocupar um determinado tempo da vida do indivíduo, condiciona sua forma de pensar e agir futura a partir do presente. Aí, a crítica que faz a quem atribui a fama que a escola alemã desfrutava no mundo, a este sentido limitado da disciplina militar.

Dizia ele,

> *[...]se os mestres não atendem as crianças, se arranja rápido e não significa nada: um estudante enfastiado que mais tarde faz um trabalho sem importância, sob a vigilância do comissário se fará logo um bom subordinado, quando compreende que não é fácil fugir de uma aula de um colégio que ocupa milhares de metros quadrados. Isto tem que ser gravado muito bem em nossas cabeças, que os alunos de nossas escolas não são a coisa essencial e principal, antes de entender a respeito que entre nós se está tão mal como qualquer outro estado policial. Assim as partes levam sempre ao todo. Tu tens razão. Eu não encontro restos de um espírito. Tudo está adestrado. (op. cit.:224-225)*

Tomassi, interpretando Stirner, considera que ao contrário destes objetivos, a escola e a educação deveriam: *"formar homens livres, donos de si mesmos e com a possibilidade de auto determinar-se"*. (Tomassi, 1988:72)

Stirner analisando a instituição escolar na sociedade, considera que esta é decorrente de uma situação natural e original do homem que é a tendência à vida associativa. Esta tendência associativa, como tem sido demonstrado pela própria história da civilização, impõe-se ao indivíduo de forma cada vez mais aperfeiçoada. Entre estas formas, encontra-se a educação. Razão porque, na origem, a função da educação é a coação e o doutrinamento do indivíduo, que deve abandonar sua individualidade, em favor da vida associativa.

Segundo Tomasi (1988:75),a educação, para Stirner,

> *[..].é organizada com o fim de inculcar idéias e sentimentos agradáveis para quem detenha poder e para considerar maior de idade e emancipado a quem os tenha absorvido passivamente. A alma humana é assim modelada (como desejada por outros) e desde a primeira infância rapidamente se sujeita a ordens e proibições por parte dos familiares e educadores.*

É surpreendente a clareza e atualidade do pensamento de Stirner, no que diz respeito a questão do poder, da coação e emancipação a que os escolares estão sujeitos. Na atual sociedade de controle, – no sistema educacional e escolar, a avaliação desempenha esta função, concedendo a maioridade (o título acadêmico, seja do primeiro, segundo, terceiro ou quarto graus) apenas aqueles que se sujeitam ao regramento preestabelecido. A quem não se submete, a escola faz repetir, o retém por mais tempo, até que se submeta ou, em casos extremos, o expulsa – o que significa a marginalidade educativa. É importante notar a presença da meritocracia neste processo. Tanto mais reconhecido é o sujeito quanto mais ele se sujeita ao regramento, e, a cada estágio de sujeição ele é condecorado, reconhecido e emancipado através da titulação.

Por outro lado, isto significa que quanto mais emancipado socialmente, menos autônomo, pois

> *[...].somente o adulto (maior e titulado) pode encontrar-se a si mesmo como espírito (isto é, tem o direito de pensar/falar – porque "educado" – a sociedade tem garantias de que pensará e falará de acordo com a norma) e*

> *como corpo e ter convicções e interesses pessoais, porém isto nem todos o conseguem. De fato, vulgarmente o homem é durante toda a vida prisioneiro de idéias e de princípios dos quais ignora a procedência e a justificação. (Stirner apud Tomassi, 1988:75)*

É através desta primeira e fundamental sujeição do espírito, que as demais instituições como a Igreja, o Estado, o partido, o sindicato, a fábrica, conseguem impor, posteriormente ao indivíduo, as suas idéias, os seus conceitos. Através deste processo de anulação da vontade do indivíduo (alienação), ele passa a internalizar estes valores como sendo seus, como fruto de sua vontade e passa, portanto, a desejá-los, a buscá-los, a executá-los sem questionamentos, pensando-os seus. Para Stirner:

> *Desde pequeno (o indivíduo) estuda não para criar senão para 'aprender', isto é, para alienar-se, para depender daquilo que tem o potencial das idéias. A cultura transforma-se assim, num instrumento de alienação, não de tomada de consciência, e as crianças se lhes ensina a venerar ao "Homem" isto é, a uma abstração, fazendo-o esquecer dos homens concretos, isto é, se lhes ensina a humilhar-se. (op. cit.:75)*

Em sua crítica ao processo educativo escolar, que engendra o aprendizado e incorporação do ato de sujeição, Stirner aponta para o que considera a questão fundamental: O que então defender ou reivindicar? Questiona ele,

> *Que causa é a que vou defender? Antes de tudo, a minha causa é a boa causa, é a causa de Deus, da verdade, da liberdade, da humanidade, da justiça; logo a de meu príncipe, a de meu povo, a da minha pátria; mais tarde será a do espírito, e depois outras mil... Porém a causa que eu defendo não é minha causa! 'Abomino o egoísta que não pensa mais que em si' (Stirner, s/d, v.1, 13)*

Assim, inicia a defesa do "Único" afirmando ser Deus egoísta, pois que não defende mais que a sua causa, que considera "*a boa causa*", a "*causa verdadeira*". Considerando que o Homem foi criado a semelhança de Deus, então nada mais razoável que ele seja egoísta e não admita nada acima de si, assim como Deus não admitia. Também a humanidade não defende outra causa que a sua própria e, nesta defesa de seus interesses egoísticos, pouco se importa se os indivíduos e os povos sucumbem, a humanidade *"...tira deles o que pode tirar, e quando tem cumprido a tarefa que deles reclamava, os deixa no cesto de papéis inúteis da história"* (op. cit.:14)

Ao realizar estas observações, Stirner conclui que devemos aprender com os egoístas (ao invés de continuar servindo-os) a ser nós mesmos o egoísta e tal qual Deus e humanidade, não admitir nada acima de nós. Enfatiza ele:

> *Deus e a humanidade não tem baseado sua causa sobre nada, sobre nada mais que sobre eles mesmos. Eu basearei, pois, minha causa sobre mim; sou como Deus, a negação de tudo o mais, sou para mim tudo, sou o único. (op. Cit.:15)*

Na reivindicação do ser egoísta, Stirner rejeita qualquer qualificação ou justificativa de razão.

> *Que é o bem, que é o mal? Eu mesmo sou minha causa: e não sou nem bom nem mau; estas não são para mim, mais que palavras. O divino olha a Deus, o humano olha ao homem. Minha causa não é divina nem humana, não é nem a verdadeira, nem a boa, nem a justa, nem a livre: é a minha; não é geral, senão única, como eu sou único. Nada está, para mim, acima de mim. (op. cit.:16)*

Ainda que possa parecer difícil pensar o "egoísta stirneriano" enquanto ser social, convém pensá-lo a partir de princípios capazes de orientar a ação do indivíduo crítico, de buscar a sua autonomia no confronto direto com as estruturas sociais que determinam estas mesmas ações. O princípio de que "nada está, para mim, acima de mim", não só possibilita, mas exige do indivíduo o constante questionamento da realidade, através da predeterminação das ações e da forma de pensar, no sentido de fazer valer a sua vontade. Para Stirner, o indivíduo, na constante busca do vir-a-ser Homem, busca desembaraçar-se dos condicionamentos sociais, conquistando a sua autonomia. O fim desta luta é "vencer ou ser vencido, não há outra alternativa" (17). Ao vencedor, as glórias e as benesses que ela representa, sobretudo o poder de fazer valer a sua vontade sobre a vontade do outro. Ao vencido, o acatamento da vontade alheia, até que tenha poder o suficiente para insurgir-se e fazer-se valer, ou seja, até que tenha adquirido o respeito dos demais. Em outras palavras significa dizer que se não posso fazer valer a minha vontade me sujeito até reunir forças suficientes para sobrepô-la a dos demais. Para Stirner há uma constante busca pela liberação do indivíduo, pela sua afirmação egoística num movimento contínuo da sociedade, segundo o qual

> *[...]tratamos de penetrar no fundo das coisas, ou por "detrás das coisas'; para isto espiamos sua parte débil (e nisto as crianças tem um instinto que*

> *não as engana); nos satisfazemos em romper com o que encontramos à mão, gostamos de esquadrinhar os locais proibidos, explorar tudo o que se esconde ao nosso olhar, experimentamos nossas forças. E descoberto ao final o segredo, nos sentimos seguros de nós; e se, por exemplo, temos chegado a nos convencer de que a palmatória nada pode contra nossa obstinação, não mais a tememos. (op. cit.:18)*

A busca natural do conhecimento, a exploração da realidade, a experiência concreta ou seja, o ato de criação, inevitavelmente desemboca no autoconhecimento, indispensável para a afirmação da vontade egoística.

Assim descreve o processo de liberação e afirmação do indivíduo que poderia caracterizar como construção do indivíduo egoísta, que não é outro que não o ser "Único", total e indivisível.

> *[...]o que inspirava medo e respeito, longe de nos intimidar, nos alenta: por detrás do rude mandamento dos superiores, se levanta mais obstinada nossa vontade, mais artificiosa nossa astúcia. Quanto mais aprendemos a nos conhecer, mais rimos do que havíamos acreditado insuperável. (...) Por detrás dos açoites se levantam, mais poderosos que eles, nossa audácia e nossa obstinada liberdade (...) e já nada mais nos perturba, já nada mais nos espanta; temos consciência do nosso poder de resistir e vencer; descobrimos que nada pode nos violentar. (op. cit.:18-19)*

Para Stirner, a sociedade molda as ações dos indivíduos através de um processo de inculcação, onde, em diferentes etapas, o indivíduo deve conduzir suas ações segundo a vontade alheia. Quando criança, por não utilizar ainda o raciocínio, estas ações são conduzidas pelos afagos ou castigos, o que eqüivale ao processo de adestramento, de domesticação. Vale aqui lembrar as teorias behavioristas de educação que utilizam este princípio. A criança sujeita ao adulto, que lhe conduz de acordo com seus interesses e necessidades, compreende a realidade a partir de suas reações e conseqüentes respostas (que provém do adulto). Sua compreensão e ação são conduzidas e desenvolvidas no aprisionamento de seu espírito. Mesmo assim, a medida que se experiencia no mundo, sua ação se desenvolve e sua compreensão da realidade se modifica e passa a utilizar a razão como instrumento de entendimento da realidade. É quando

> *[...]o jovem não se adere as coisas, senão que procura aprender os pensamentos que estas coisas encobrem; assim por exemplo, deixa de acumular confusamente em sua cabeça os fatos e as datas da história, para esforçar-se em penetrar seu espírito. (op. cit.:20-21)*

Segundo Stirner é o espírito que se revela e que regula nossas ações

> *[...]e ele é o primeiro nome sob o qual divinizamos o divino, isto é, o objeto de nossas inquietudes, o fantasma, 'o poder superior'. Nada se impõe desde então a nós; estamos cheios do juvenil sentimento de nossa força, e o mundo perde a nossos olhos todo o interesse, porque nos sentimos superiores a ele, nos sentimos espírito. (op. cit.:19)*

No processo de desenvolvimento ou de "libertação" do pensamento, o indivíduo rompe com as amarras, principalmente as que o atrelam a autoridade paterna. Contudo, morta a autoridade, expressa pela vontade dos pais, ela renasce como potências espirituais e racionais que igualmente condicionarão a vontade do indivíduo à vontade alheia. Ao romper com a autoridade que lhe está mais próxima, a dos pais, o indivíduo não percebe que apenas está transferindo o controle de sua vontade a um controlador mais distante e, por isso mesmo, mais eficaz, porque não percebido como tal. É o que Stirner afirma como "divinizar o divino". Ao contestar toda a autoridade humana, o indivíduo a remete a um ser superior, pois "...há que obedecer a Deus antes que ao homem" (op. cit.:20). Sob este ponto de vista, o celeste se sobrepõe a todos os demais,

É este o novo divino, que passa a regular a vontade do indivíduo, somos, para Stirner

> *[...]os servidores de nossos pensamentos; obedecemos as suas ordens como noutros tempos obedecíamos as ordens dos pais ou a dos homens, São elas (idéias, representações, crenças) as que recolocam as ordens paternas e as que governam as nossas vidas... (op. cit.:21-22)*

Stirner considera que, desde que o espírito tem aparecido no mundo, desde que "o verbo se fez carne", este mundo espiritualizado não é mais que "uma casa encantada" (op. cit.:52). Ele nos remete a pensar sobre a questão da palavra, da relação do homem com as coisas (com a natureza, com os outros e com Deus). Quando pronuncia o verbo, entende como a manifestação do pensamento que se tornou possível pelos código de comunicação verbal que o homem desenvolveu. O pensamento, que era divino (espírito), tornou-se humano, porque adquiriu uma corporalidade, uma forma. Ao desenvolver códigos de comunicação oral, o homem ultrapassou o metafísico e se fez carne, ou seja, a palavra passou a estabelecer uma nova relação entre os homens, deles com a natureza, com Deus. E o mundo, que era espiritualizado, passou a ser uma "casa encantada", onde o

mundo desconhecido, misterioso, mágico, passa a ser revelado, torna-se conhecido. A beleza e o encanto da magia, do inexplicável adquire um sentido, porque a palavra o revelou. O mundo não é mais o mundo espiritualizado, mas o mundo dos homens, porque a essência das coisas lhes foi revelada. O homem tornou-se capaz de apreender o espírito, que não é senão a essência das coisas, o que há nelas de legítimo: a verdade.

> *Tu tens um espírito, porque tens pensamento. Porém, o que são estes pensamentos? Seres espirituais. Não são, pois, coisas? Não, senão o espírito das coisas, o que há nelas de íntimo, de mais essencial, sua idéia. O que pensas, não é simplesmente teu pensamento? Ao contrário, é o que há de mais real, de propriamente verdadeiro no mundo: é a unidade mesmo; quando em pessoa exatamente, presa a verdade. Posso enganar-me sobre a verdade, posso desconhecê-la; porém quando nem o conhecimento é verídico, a verdade é seu objeto. Aspira-se, pois, a conhecer a verdade? A verdade é para mim sagrada. Pode ocorrer que encontre uma verdade imperfeita e que deva substituí-la por outra melhor, porém não posso suprimir a verdade. Eu creio na verdade, e por isso a busco; nada a supera, é eterna. (op. cit.:52)*

Assim, a verdade assume o caráter de sagrado, que está acima das coisas, como que representando um espírito, um ser superior. E, por ser superior, é sagrado, não podendo ser contestado como, por exemplo, o direito, a moral. Logo, o que para mim é sagrado não me pertence e devo reverenciar.

Portanto, para Stirner, diante do sagrado o indivíduo perde todo o sentimento de seu próprio poder, sente-se impotente e humilha-se. Mas o sagrado só é sagrado porque eu o consagro como tal, e o que "*o canoniza é o meu pensamento, meu juízo, minhas genuflexões, em uma palavra, minha consciência*" (op. cit.:99).

Para o egoísta, o que lhe é inacessível é sagrado, porque se encontra fora de seu alcance, fora de seu poder de desvalorizar, de atacar, devido à formação da consciência, da internalização da verdade, do aprisionamento da essência das coisas. Conforme afirma Stirner, "*... em uma palavra, sagrado é todo assunto de consciência*" (op. cit.:99-100). Logo, é uma questão que diz respeito ao homem, ao adulto, que já sofreu o processo de desenvolvimento, de formação do pensamento, do "aprisionamento do espírito", do estabelecimento de categorias de qualificação e julgamento, ou seja, da aquisição da moral.

Já para as crianças, continua Stinner:

> *[...]nada é sagrado, porque para elevar-se as noções deste gênero de inteligência deve ter-se desenvolvido bastante para ser capaz de tais distinções, como 'bom e mau', permitida e proibida ... (op. cit.:100)*

Embora já pensássemos, quando crianças, para Stirner,

> *[...] nossos pensamentos, então, não eram incorpóreos, abstratos, absolutos, não eram nada mais que um puro mundo de pensamentos alicerçados nos acontecimentos, na realidade concreta dos fatos. Dizíamos 'isto é verdadeiro, isto é a verdade'; porém sem indagar o verdadeiro em si, a verdade em si, sem perguntarmo-nos se 'Deus é a verdade': pouco nos importava as profundidades da divindade, nem qual fosse a verdade. (op. cit.:21-22)*

Para Stirner, este idealismo do jovem é corrigido quando adulto, quando o homem volta-se a seu egoísmo e age não segundo conceitos, mas segundo suas necessidades práticas e reais: *"O homem se redescobre e volta a encontrar seu espírito encarnado nele próprio, feito carne"* (op. cit.:24). Como adulto, vê o mundo, *"o que ele é para mim; é meu, é minha propriedade"* (op. cit.:25). Enquanto a criança é realista,

> *[...]o jovem é idealista, até o dia em que chega a ser homem egoísta, que não persegue através das coisas e do pensamento mais que o gozo de seu coração, e põe acima de tudo seu interesse pessoal (op. cit.:25).*

É o sagrado que condiciona o homem a agir segundo a vontade alheia, porque expropriado de sua própria vontade. Para Stirner,

> *[...]se não houvesse nada sagrado para o homem, estaria aberto de par em par a porta ao capricho, ao arbitrário e a uma subjetividade ilimitada. O temor é, certamente, um começo; pode alguém fazer-se temer ao homem mais grosseiro, e isso já é uma forma de estancar a sua insolência. Porém, no fundo de todo o temor, se cobiça sempre a tentativa de libertar-se do objeto deste temor por astúcia, sutileza, engano, etc. (op. cit.:100-101)*

É exatamente quando o homem desenvolve o pensamento, que o dogmatiza e, ao fazê-lo, torna-o num absoluto do homem e o submete. Este é o grau de compreensão que "... corresponde precisamente ao ponto de vista da religião, quando o temor natural pode dar lugar à veneração, que não é natural, porque tem suas raízes no pensamento" (op. cit.:100).

Trata-se do “terror sagrado”, cuja instalação necessita de algo exterior, que faz com que se sinta criado por um poder estranho e que não só experimente este poder, mas que o reconheça formalmente, o aceite e se submeta a ele, que “*... se entregue a ele de pés e mãos atadas*” (op. cit.:100). Isso significa, em outras palavras, a plena resignação, humilhação, submissão, humildade e obediência a este poder exterior.

É ao respeito, ao sentimento de veneração que este poder exterior inspira, que Stirner chama de “sagrado”. Sua origem está no pensamento desenvolvido que engendra a própria dualidade humana: o mesmo que liberta, aprisiona:

> *[...] reflita no caso daquele a quem, por exemplo, um pensamento se converte em ‘máxima’, de tal sorte que se faz ele mesmo seu prisioneiro; não é mais ele que possui a máxima, mas sim ela que o possui. E ele, em troca, possui nesta máxima um ‘sólido ponto de apoio’. (op. cit.:88)*

Pode-se entender, então, esse movimento antagônico que o pensamento desencadeia: ao invés de libertar o indivíduo, submete-o pela veneração que estandartiza, rompe o movimento e instaura a hierarquia. Esta acontece quando a veneração incorpora outro elemento – a honra – e o objeto do medo converte-se em uma potência interior da qual o indivíduo não consegue desvencilhar-se, pois

> *[...]o que eu honro, me colhe, me liga, me possui; o respeito com o qual eu o encaro, me põe completamente em seu poder e não deixa me libertar; me ligo a ele com toda a energia da fé, eu creio. O objeto de meu temor e eu, somos um: ‘não sou eu que vivo, senão que o que eu respeito vive em mim.’ (op. cit.:101)*

Trata-se da vivificação da hierarquia, que aprisiona o homem e o afasta da verdade, porque distante de si. Stirner, analisando Lutero, afirma que foi ele o primeiro a compreender que, “*se o homem quer abraçar a verdade, deve começar por fazer-se diferente do que é, para chegar a ser tão verdadeiro quanto a verdade*” (op. cit.:115). E continua:

> *[...]aquele cujo pensamento não alcança mais que o sensível, o positivo, o concreto, não aprenderá tampouco da verdade mais que sua aparência concreta; pois bem: a verdade é espírito fundamentalmente imaterial, e é, por conseguinte, do império da ‘consciência superior’, e não da que ‘não está aberta mais que as coisas da terra’. (op. cit.:115)*

Para Lutero, sendo a verdade pensamento, ela só existe para o homem que pensa. Ora, se os pensamentos não são mais que "*seres espirituais*" (op. cit.: 52) ou seja, o espírito, ou a essência da coisa, então a verdade não é mais que espírito que só se revela ao crente. Diante disso, o homem

> *[...]deve simplesmente colocar-se, na seqüência, em um ponto de vista diferente, no ponto de vista celeste, crente, científico, no ponto de vista do pensar frente a seu objeto, o pensamento, ou do espírito frente ao espírito. O igual só reconhece o igual. 'Tu és o igual do espírito, a que compreendes' (op. cit.:116)*

Enfim, compete ao homem aprender a pensar do seu ponto de vista, liberto dos medos, temores, da moral, da tradição, do dever ser. Para Stirner,

> *A influência moral começa onde começa a humilhação; não é mais que esta humilhação mesmo, só a qual o orgulho, forçado a dobrar-se ou romper-se, deixa lugar à submissão. (op. cit.:112-113)*

Através da "*pedagogia da moral*" o homem deixa-se tomar por esta "*missão do homem*" (op. cit.:113) e se faz humilde, obediente, submetendo sua vontade a uma vontade estranha que lhe é imposta como uma lei, porque "*... o que se humilha será elogiado*" (op. cit.:113).

A moral, para a burguesia, é o que Deus é para a Igreja. Ambas têm a finalidade de expropriar do indivíduo a sua vontade, a sua autonomia. O cristão deve adorar a Deus; o burguês, a moral. O respeito humano é o novo deus burguês, que se vale da disciplina como forma de inculcação e dominação. É neste contexto, da moralidade, do respeito ao homem, ao próximo, ao seu sagrado, ao sagrado do outro – principalmente a propriedade do outro – que a burguesia estabeleceu o conceito de liberdade e limitou-a à liberdade do outro, confinando-a aos limites da lei.

Para Stirner,

> *A moralidade é a idéia da moral, sua força espiritual, seu poder sobre as consciências; a moral, pelo contrário, é demasiada material para dominar o espírito e não pode aprisionar a um homem 'espiritual'. (op. cit.:122)*

Considera, ainda, que o hábito nada mais é do que uma primeira manifestação da moral. Operar, diz ele, "*... de acordo com os usos e costumes é ser moral*"

(op. cit.:94). Para agir moralmente, basta seguir os velhos usos e costumes. Stirner afirma que “está fora de dúvida que o hábito encouraça o homem contra a inoportunidade das coisas e lhe cria um mundo especial” (op. cit.:95), impedindo a inovação, ou seja, a manifestação original do indivíduo. A natureza original do homem impele-o a agir segundo sua vontade, que é inimiga mortal do hábito, da tradição e da rotina.

O hábito, continua Stirner, “... é, pois, uma segunda natureza que desata e livra o homem de sua natureza primitiva e lhe põe ao abrigo dos azares dessa natureza” (op. cit.:95).

Vemos, portanto, que o hábito, junto com outros mecanismos, desempenha a função de expropriar do homem sua vontade, submetendo-a à vontade alheia, hierarquizando suas ações.

Esta hierarquia de ações ocorre através do submetimento da vontade individual à vontade coletiva que constitui a moral, responsável pela definição de bem e mal. No entanto o bem e o mal, para Stirner, só existem em relação a um outro. Se não há nada além de mim, da minha vontade, então não há nem bem nem mal, simplesmente o que há é a minha vontade:

> *Eu mesmo sou minha causa, e não sou nem bom nem mau; essas não são para mim mais que palavras. (Stirner In: Díaz, 1975:212)*

Assim, a moral refere-se e constitui a base do humanismo, contudo ela se refere não a um eu concreto, real, senão a um eu abstrato. São os princípios morais que constituem a ética humanista e que não se referem a um eu-tu ou a um eu-eu, senão que a um eu geral, incorpóreo, um eu inexistente, a um “eu-espírito”, um “eu-fantasma”. Enquanto abstração não é uma realidade, é apenas um discurso que nos impede de nos tornarmos egoístas, isto é, de que possamos fazer valer nossa vontade.

Para Stirner, a moral não é mais que uma construção de verdade do cristianismo que define posições de bem e de mal, tendo como referência não o marco do indivíduo concreto, mas o marco do absoluto, um homem absoluto, o homem abstrato. É em função da construção deste conceito cristão de moralidade que Stirner irá propor não o indivíduo imoral, o que implicaria na negação/afirmação da mesma moral, mas sim o

indivíduo amoral, isto é, que desconsidera a moralidade ou imoralidade enquanto conceitos e procedimentos predeterminados que, como tais, são subjugadores da vontade individual.

Podemos dizer que Stirner é contra esta moral ressentida do homem piedoso, uma vez que ele não enxerga no outro o "único". Se sou um homem piedoso, vejo no outro um outro que depende de mim, que precisa de minha esmola, de minha caridade. Nesta perspectiva, considerando o conceito de solidariedade anarquista, percebe-se que ele difere em muito do conceito cristão. Neste pensamento, a solidariedade é compaixão, é comiseração pelo outro, por ver no outro um inferior, subjugado. Portanto é uma solidariedade hipócrita, que busca elevar o outro para rebaixá-lo ainda mais, porque o quer tornar consciente de sua pretensa incapacidade. Ao contrário, a solidariedade anarquista assume a conotação de complementaridade. Eu sou solidário com quem é capaz de atualizar e aumentar a minha força. Nada tem a ver com amar ao próximo, ou amar o inimigo, que são proposições cristãs. Stirner, ao contrário, vê no outro um outro tão único como vê a si próprio. Um outro igual, que faz valer a sua vontade. Isto porque, se o outro é alguém que depende de mim, de minha caridade, de minha esmola, não é igual a mim, porque eu sou único e como tal faço valer a minha vontade e não aceito nada acima de mim.

A questão do bem e do mal, para Stirner, implica na questão moral. O eu único de Stirner pressupõe o "amoralismo". Considera que todo indivíduo é único (é uma individualidade) e, portanto, diferente de todos os outros e, por esta razão, seus atos, sua forma de pensar, sua forma de ser não pode ser medida, comparada, tendo como referência as ações, atos, pensamentos, forma de ser de outros indivíduos ou padrões previamente traçados. Considera que o indivíduo, para viver bem consigo mesmo (o indivíduo egoísta), deve afastar de si toda e qualquer noção de bem e mal, do moral e do imoral. Afirma ele:

> *O homem moral está necessariamente limitado, pois não concebe outro inimigo que não o imoral. O que não está bem, está mal, e, portanto, é reprovável, censurável, odioso etc. Deste modo se mostra radicalmente incapacitado para compreender o egoísta. (Stirner In: Díaz, 1975:48)*

Vemos, portanto, que o egoísta stirneriano é um indivíduo amoral no sentido de não aceitar e não se medir com régua alheia. É o que é, desde que lhe faça bem.

Recusa os conceitos de moralidade ou imoralidade, pois estes são inibidores da expressão de sua autonomia.

Portanto a moral assume a função reguladora da sociedade, com o objetivo de impedir a manifestação das diferenças. Tudo aquilo que se afasta do padrão estabelecido pela moral é indesejável, é reprimido. A diferença só é reconhecida como tal, quando remetida ao padrão, à norma da moral que não pode modificá-la, uma vez que a sociedade não suporta conviver com as "multiplicidades". Impedi-las é o papel da moral.

Esta multiplicidade não é mais do que a individualidade (egoísta) a que Stirner se refere e, nela, cada indivíduo é um, é um egoísta. O indivíduo é sempre "um diferente", ou melhor, "ele próprio", porque ser rotulado de diferente, significa dizer o que ele não é: não é o padrão desejável, e, portanto, condenável em sua forma de ser. Ser ele próprio é o sentido da individualidade ou personalidade a que Stirner se refere. Por esta razão, a individualidade em Stirner pressupõe e contempla a idéia da multiplicidade, uma vez que a individualidade não se reduz nem se aproxima da igualdade, enquanto padrão que homogeneiza.

Assim, de acordo com Stirner, não existe um certo e/ou um errado; o que existe são individualidades (pois certo e errado se refere a algo, a uma moral que estabelece, *a priori*, o que é certo e o que é errado). O indivíduo é o indivíduo. Ele é ele, e Stirner assegura ao indivíduo a manifestação de sua individualidade.

A possibilidade da existência da multiplicidade assegura os novos "devires", assegura o surgimento de outras multiplicidades longe da ética (moral) reguladora de padrões de comportamento, cuja função é a subjugação das vontades, sejam individuais ou coletivas.

A normatização dessas vontades compete ao Estado, que determina a moral social através do argumento legal, evitando desta forma a proliferação do pensamento egoísta. O Estado, afirma Stirner,

> *[...]considera seu dever principal fazer crescer em si todas as 'boas' idéias. Com este fim se protegerá contra as 'más influências', reprimirá os que 'pensam mal'; afogará seus discursos subversivos sob as sanções da censura*

> *ou das leis de imprensa ou sob os muros de um calabouço. Além disso, escolherá como censores pessoas de 'idéias firmes' e te submeterá à 'influência moralizadora' de quem tem 'boas idéias' e bem intencionados. Quando tenha removido de ti as más sugestões, se voltará a abrir os ouvidos de par em par para as 'boas sugestões'. (op. cit.:49)*

Aos olhos do Estado, o legal é moral, tanto que o seu não cumprimento implica em responsabilizações e penalizações, justamente porque infringe o preceito moral. O pressuposto da lei que organiza o Estado é a justiça, que se reduz a um conceito moral. Logo, o que está legalmente regulamentado é justo, portanto, moral. O seu não cumprimento implica em imoralidade, isto é, em injustiça.

Stirner se insurge contra esta moral-legal que determina as ações dos indivíduos. Considera que a moralidade é incompatível com o egoísmo, porque *"não é a mim, senão ao homem abstrato a que (a moral) concede realmente um valor"* (op. cit.:49).

O fundamento do egoísta se alicerça na afirmação de que o homem é o que o seu poder permite sem constrangimentos, seja pela moral ou por qualquer outro elemento. Portanto a liberdade é o estado que permite ao homem o exercício pleno de seu poder de ser. Sob a bandeira da liberdade também se constituiu o estado liberal, apregoando o direito do cidadão de insurgir-se, questionar e reivindicar iguais direitos frente à monarquia. Esta é a idéia do Estado igualitário que funda o terceiro Estado, ou seja, o Estado burguês, segundo o qual todo cidadão goza da igualdade de direitos políticos, cuja reivindicação não tolera nenhum privilégio de um sobre outro:

> *[...]que eu não seja a seus olhos (...) mais que um homem, e que não tenha nenhum outro título (que o de homem) (...) Pouco importa que eu seja um gentil homem e filho de nobre; pouco lhe importa que eu seja o herdeiro de um funcionário cujo cargo me corresponde a título hereditário. (...) Igualdade de direitos políticos significa, pois, que cada qual pode adquirir todos os direitos que o Estado tem para distribuir, se preenche as condições requeridas; e estas condições dependem da natureza do emprego e não podem ser ditadas por preferências pessoais. (Stirner, s/d :141-142)*

De acordo com este pensamento, as preferências pessoais levariam a estabelecer diferenças e, consequentemente, privilégios. Para evitá-las, o Estado adota o critério do merecimento, no sentido de estabelecer a igualdade. É justamente neste ponto

que cria os privilégios, uma vez que as pessoas, sendo diferentes, têm diferentes pontos de partida. A lei, ao igualar as diferenças, nivela os indivíduos, decretando a igualdade.

Considerando que a igualdade política é concedida dentro de condições estabelecidas a partir do que o Estado permite, ela está longe de significar liberdade de ação. A liberdade para ser cidadão exige, em contrapartida, que o indivíduo se adapte às regras impostas, se qualifique diante do Estado, isto é, que possua os méritos que o habilitem a reivindicar a igualdade de direitos, para usufruir de seus direitos políticos (da liberdade política). Isto leva a pensar que a liberdade política engendra a servidão voluntária. Assim, ao se perguntar o que é o direito burguês, Stirner afirma que

> *[...] nada mais é que o direito de servir ao próprio Estado. Portanto, se o mérito do homem é o que cria sua liberdade (de servir), servir é ser livre. Logo, o servidor obediente é o homem livre. (op. cit.:144)*

A partir desta contradição Stirner questiona:

> *Liberdade política! O que se deve entender por isso? Seria a independência do indivíduo frente ao Estado e suas leis? De nenhum modo; é, ao contrário, a sujeição do indivíduo ao Estado e as leis do Estado. Porque, então, liberdade? Porque nenhum intermediário se interpõe entre eu e o Estado, senão que eu estou diretamente em relação com ele; porque sou cidadão, e não súdito do outro, ainda que este outro fosse o Rei, não me inclino diante da pessoa real, senão que diante de sua qualidade de 'chefe de Estado' (op. cit.:146)*

Para Stirner, o Estado burguês utilizou-se do mesmo mecanismo do protestantismo de Lutero, que, ao advogar a "liberdade religiosa", substituiu a mediação realizada pelo sacerdote católico entre o fiel e Deus, pela relação direta fiel-Deus. Tal é a relação cidadão-Estado. Uma relação de dependência como é a do fiel-Deus.

Lutero, ao suprimir a intermediação fiel-padre-Deus realizada pelo catolicismo, introduziu, na verdade, uma outra forma de intermediação, a da consciência. O fiel não apenas pode, mas deve se relacionar com Deus, e quem o obriga a esta relação não é mais o padre, elemento coercitivo externo que pode ser burlado e evitado, mas sim a consciência. Como elemento interno, a consciência possui uma eficácia maior na constituição da fidelidade, originando maior dependência do fiel com relação a Deus.

É esta lógica que permite entender a relação cidadão-Estado, enquanto relação de dependência, como é a relação fiel-Deus:

> *Liberdade política e liberdade religiosa supõe que numa o Estado, a polis, é livre, e que noutra a religião é livre, o mesmo que a liberdade de consciência supõe que a consciência é livre; ver nelas minha liberdade, minha independência frente ao Estado, a religião ou a consciência, seria um contra-senso absoluto. Não se trata aqui de minha liberdade, senão da liberdade de uma força que me governa e me oprime: Estado, religião ou consciência são meus tiranos, e sua liberdade faz minha escravidão. (op. cit.:147)*

O que significa dizer que a consciência é o elemento fundamental da servidão do indivíduo quer ao Estado ou a religião. O Estado ao adonar-se do homem, lhe dá a cidadania e torna-se seu fim último. Em nome da lei pode estabelecer guerras e assassinatos aos quais o indivíduo está sujeito inquestionavelmente.

Assim o homem pode ser livre diante de outros homens, mas não poderá sê-lo diante da lei que representa o direito do Estado e faz garantir a prevalência de sua vontade:

> *A liberdade individual, sobre a que o liberalismo original de 89 (1789) vela com um cuidado zeloso, não implica de nenhum modo a perfeita e total autonomia do indivíduo (autonomia graças a qual todos os meus atos seriam exclusivamente meus) senão unicamente a independência frente as pessoas. Possuir a liberdade individual é não ser responsável para com nenhum homem. (...) senão que todos são livres, porque 'não são responsáveis senão diante da lei'. (op. cit.:147)*

É nesta perspectiva que Stirner vê a possibilidade do homem autodeterminar-se. Para tanto, não pode sujeitar-se aos dogmas da Igreja ou do Estado, cujos interesses são contrários à autodeterminação e cujo tutelamento sobre o indivíduo tem em vista a sua submissão. O indivíduo autônomo, para Stirner, é o indivíduo capaz de fazer prevalecer o poder de sua vontade sobre todas as outras coisas, e sua autonomia se evidencia pela recusa de ser tutelado tanto por outros, como principalmente pelas instituições. Assim sendo, cabe ao indivíduo desenvolver sua humanidade ou, segundo Stirner, *"apossar-se de si"*.

Podemos dizer que, para ele, o sujeito capaz de autodeterminar-se é o sujeito que reconhece suas vontades e que as torna ações. É esta capacidade de

autodeterminação (autonomia) que caracteriza o homem, lhe dá o sentido da humanidade. Enfim, é a razão de ser do egoísta stirneriano. Portanto o sujeito autodeterminado é o sujeito que cria sua subjetividade a partir da posse de si e de suas coisas.

É a constante busca e reafirmação de si que Stirner chama de egoísmo, e é em defesa de sua autodeterminação que ele afirma que só busca a si quem é egoísta. Neste ponto critica, no indivíduo, o conceito de liberdade que a sociedade estabelece, ao elevá-lo à condição de cidadão, e que, até hoje, representa a expressão máxima da liberdade – a do exercício da cidadania Ele declara que a vontade cidadã não é uma vontade livre, mas sim que é uma vontade planejada e arquitetada dentro de determinados limites preestabelecidos[121]. Tal liberdade submete o indivíduo às vontades estranhas a si próprio e assim expropria seu poder sobre a vontade, retirando-lhe a possibilidade de autonomia.

---

[121] É interessante observar a clareza de Stirner com relação ao conceito de cidadania utilizado pela sociedade. Paul Goodman discute esta questão num texto intitulado A armadilha Universal (In: MARIN, Peter. Os limites da educação escolar, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984) quando analisa as condições nas quais Jeferson e Madison cunharam o conceito de cidadão, na passagem dos Estados Unidos da condição de colônia para república livre. Naquele momento, segundo Goodman, uma das tarefas da educação escolar era a de formar a nova sociedade que se desenhava a partir da independência americana. Havia naquele momento, duas demandas explícitas para a educação: a de atender ao desenvolvimento do indivíduo e a necessidade nacional demandada pela república que se instalava. Para Goodman (1984:109) "...eles estavam no clima do iluminismo, estavam fortemente influenciados por idéias congregacionais (reuniões comunitárias) e eram naturalmente autores de uma revolução." Contudo, continua Goodman "Essas concepções (de cidadão e cidadania) já foram há muito tempo eliminadas, e são diametralmente opostas à nossa realidade política atual, onde as regras e frequentemente os escores são predeterminados." (op.cit.:109).

A formação do cidadão, segundo o projetado por Madison e Jeferson, caminhava na direção da construção da sociedade, daí a necessidade, continua Goodman, de que "...as pessoas deveriam ser ensinadas de maneira a poderem multiplicar suas fontes de iniciativas comunitárias e para vigiarem sua liberdade. Todos tinham que se alfabetizar e estudar história, de forma a executarem inovações constitucionais e serem estimuladas a defender as livres instituições, o que era presumivelmente a moral que era ensinada pela história. Os mais privilegiados deviam estudar uma filosofia tecnológica natural, de modo a realizar invenções e produzir bens úteis para o novo país." (op.cit.:109). Portanto, a escolarização compulsória tinha por objetivo tanto o desenvolvimento do indivíduo, como garantia das novas instituições e aí a ênfase na formação do "cidadão", como também a necessidade que a escolarização atendesse a necessidade de aprimoramento científico da sociedade para sua

Assim, Stirner vê a autonomia tolhida tanto na organização da sociedade liberal capitalista, como também na sociedade socialista. Para ele:

> *[...]se o liberalismo sacrifica a vontade pessoal à vontade social, e se o socialismo confia a propriedade privada à propriedade social, a 'crítica' submete a originalidade do eu e sua vontade ao pensamento abstrato, que não é mais que os despojos (restos) do eu em sua inteligência e em sua vontade. (op. cit.:32)*

Nesta crítica, Stirner é contundente no ataque que faz à submissão do individual ao comunitário, sujeitando a vontade individual à vontade coletiva. Entre outros elementos, aponta:

a) Que tanto faz submeter-se a um senhor ou a um Estado. Em qualquer dos casos, trata-se de opressão-submissão;

b) Que a burguesia, ao substituir os privilégios feudais, instalou um regime de competição que o socialismo pretendeu substituir, através de uma suposta igualdade que despersonaliza e aniquila a todos, pois nega a liberdade pessoal, ao submeter a vontade individual à coletiva. Ao estabelecer a propriedade comum, coletiva, coloca a

---

evolução. Coisa que hoje não acontece tendo em vista que o planejamento e a tomada de decisões estão encerradas na alta administração. A função da escola hoje, passou a ser a de "ajustar" o indivíduo ao regramento social, está é a nova "necessidade nacional", onde antes indivíduo e comunidade convergiam, agora são antagônicos. O desejo da sociedade é incompatível com o do indivíduo e ela o subjuga, entre outros mecanismos, através do processo de escolarização.

É por isso que Goodman, analisando a preocupação da sociedade com a quantidade de alunos que abandonam a escola é categórico ao afirmar que esta é uma falsa preocupação pois "...a nossa sociedade não está verdadeiramente interessada: a preocupação com as retiradas provém do fato deles serem inconvenientes, representarem uma ameaça e não poderem ser socializados pelo mecanismo existente." (op.cit.:113)

O que hoje se espera da escola é ela "forme o cidadão" mas na condição de "participante", um sujeito "ajustado" as regras sociais já prontas e não alguém que vá pensar e/ou construir estas regras. Esta é uma das razões para a sociedade não desejar a formação do sujeito crítico. Mas, ao mesmo tempo, ela não pode negar esta característica (da criticidade) na formação do cidadão. O resultado desta dicotomia se revela, na escola, através da dicotomia entre o discurso e a prática escolar.

todos na condição de despossuídos inclusive da vontade de querer, já que foram aniquilados/expropriados do poder da vontade. Se tudo é de todos, nada é de ninguém. Ou, em suas palavras,

> *[...]se ninguém tem nada, todos terão o mesmo, isto é, nada. (...) Abolindo a propriedade pessoal, o comunismo se constituiu em um novo Estado, um status, uma ordem de coisas estáticas destinadas a paralisar a liberdade de meus movimentos, um poder soberano superior a mim, que se opõe com toda a razão a opressão dos indivíduos proprietários dos quais eu sou vítima, porém o poder que dá à comunidade é ainda mais tirânico. (op. cit.:42)*

Ao erradicar-se a propriedade privada dos bens, priva-se o indivíduo de seu poder de vontade, de seu egoísmo, o que, para Stirner, significa o seu aniquilamento enquanto indivíduo autônomo. A perda de autonomia do indivíduo verifica-se também pelo controle de seu tempo de trabalho e descanso. Considera que o comunismo, ao referendar o domingo como dia de descanso do operário, não faz mais que reforçar a idéia do trabalho como destino do homem, tal qual o coloca a Igreja. Para ele,

> *[...] os comunistas, apoiando-se no princípio de que a atividade livre é a essência do homem, necessitava do domingo, compensação necessária do trabalho desenvolvido nos dias de trabalho. Lhes faz falta Deus, a elevação e deificação que reclama todo esforço material para pôr um pouco de espírito em seu trabalho mecânico. Se o comunista diz ver em ti um homem e um irmão, isto é somente sua maneira de ver as coisas aos domingos. Os demais dias da semana não te considera de modo algum como um homem, senão como um trabalhador humano, isto é, como um homem que trabalha. Se tu fosses um folgadão, não crês que reconheceriam em ti um homem, veriam um homem preguiçoso, e que deve ser corrigida sua preguiça e catequizá-lo para convertê-lo à crença de que o trabalho é o destino e a vocação do homem. (op. cit.:40-41)*

Stirner questiona, aqui, a contradição do pensamento comunista que, ao propugnar o trabalho como atividade livre, o condiciona, tal qual o mais liberal dos pensamentos, à regra de seis dias produtivos e um de descanso e até mesmo ao fato da obrigatoriedade do descanso demarcado. O operário não é livre para descansar quando se sinta fatigado; deve descansar no dia predeterminado. Considera ainda que "... *o trabalhador é sujeitado à supremacia de uma sociedade de trabalhadores, da mesma forma que o burguês aceita sem objeção o Estado-competição*" (op. cit. 41). Os socialistas, afirma Stirner, não reconhecem no operário o homem, senão a força de trabalho. Em qualquer um dos casos, o que persiste é a submissão da vontade. Seja na sociedade

burguesa ou na comunista, ambas buscam impedir o surgimento do "único", pois este advoga a sua totalidade egoística, própria do indivíduo enquanto unicidade, e não como fração de uma sociedade, que o menospreza, humilha e submete. Afirma Stirner:

> *Eu sou o proprietário de meu poder, e o sou quando me sei único. No único, o possuidor volta ao nada criador de onde tem saído. Todo o ser superior a mim, seja Deus ou seja o homem, se debilita ante ao sentimento de minha unicidade e empalidece ao sol desta consciência. (op. cit. 51)*

Se para o egoísta não pode haver nada sobre ele, sobre a sua vontade, também sobre o Estado Stirner volta a sua ira. Tudo o que não sou eu, que não é a minha vontade é hierarquia, logo, está contra mim ("anti-eu") O Estado é esta hierarquia e, portanto, é a anulação da minha vontade. Se o Estado é poderoso, significa que eu sou fraco diante dele, sou um "despossuído", logo, é preciso combatê-lo. A lei, enquanto instrumento do Estado burguês, anulou toda a hierarquia do homem sobre o homem (todos os homens são iguais perante a lei), mas não anulou a supremacia do Estado sobre o homem.

O homem, ao ser protegido em sua liberdade pela lei do Estado, não se percebe escravo. O direito, a lei tornaram-se seu novo déspota. Quando o cidadão pensou-se livre, mais escravo se encontrava:

> *A independência do cidadão frente a indivíduos ou pessoas só pode existir se ninguém dispõe do que é meu e nem traça a seu gosto o limite entre o que me é permitido e o que me é proibido. (Stirner, s/d, v.1:149)*

Considera que o Estado, através da normatização que elabora e que faz com que todos a sigam, isola os indivíduos uns dos outros, o que resulta em sua força na medida inversa da debilidade dos indivíduos que contra ele não conseguem insurgir-se, porque foram privados de sua força egoística (de sua vontade). Afirma que, "pelo fato de sua proteção a cada pessoa e de toda a propriedade diante dos demais, o Estado isola os indivíduos" (op. cit.:86). Para ele pode haver Estados mais tolerantes, mas nem por isso menos despótico, pois, quando ele se sente ameaçado, reage no sentido de extirpar aqueles que o contestam;

> *[...] há Estados mais tolerantes: nestes últimos, os indivíduos são mais livres...Porém ai! Da literatura que ataca o Estado mesmo, ai! Das revoltas populares que põem o Estado em perigo!... O Estado deixa os indivíduos*

> *jogarem livremente todo o possível, contanto que não levem a sério seu jogo e não percam de vistas o Estado mesmo. (op. cit.:86)*

No libelo contra o Estado e a favor de sua extinção, afirma que se deve fazer "**uma subversão da subversão**", porque o Estado, na sua origem, foi a subversão da liberdade do indivíduo e que, portanto, cabe agora subverter esta subversão que o privou de sua liberdade e de sua individualidade egoística.

A sua aversão ao Estado, por anular a vontade egoística, é tamanha que não admite sequer que uma vontade, ainda que coletiva, seja tomada como a vontade estabelecida de comum acordo por todos, pois considera que este fato por si só é restritivo das vontades futuras, pois o que hoje é minha vontade, amanhã poderá não ser, e aí estaria impedido de exercer esta nova vontade pela decisão coletiva. Em suas palavras:

> *Todo o Estado é despótico, seja o Estado um, sejam vários, ou, como na república, sejam todos os déspotas senhores, isto é, cada qual é déspota do outro. Este último caso se apresenta, por exemplo, quando, a conseqüência de um voto, uma vontade expressada por uma assembléia do povo chega a ser para o indivíduo uma lei a que deve obedecer ou conformar-se. Imagina inclusive o caso em que cada um dos indivíduos que compõem o povo tenham expressado a mesma vontade, suponha que tenha havido perfeita 'unanimidade'. A coisa virá a ser a mesma: Não seguiria eu estando ligado, hoje como ontem, a minha vontade de ontem? Minha vontade, neste caso, estaria imobilizada, paralisada! Sempre esta ditosa estabilidade! (op. cit.87)*

Para Stirner, a liberdade está implicada no poder que o egoísta disponha para elevar-se acima dos demais fazendo valer a sua liberdade. Para ele, a liberdade só é possível, se for a liberdade egoísta, isto é, aquela que está acima dos outros, e não com os outros. Todo egoísta é radicalmente livre, desde seu de nascimento, portanto é original e não reconhece senão a si mesmo, e *a priori*, recusa tudo o que não seja dele e de seu interesse. Logo, não tem que se libertar de nada porque, segundo Stirner, "*... parte de si mesmo, e chega a si mesmo*" (op. cit.:18).

> *Eu asseguro minha liberdade contra o mundo, em razão do que me aproprio do mundo, qualquer que seja, por outro lado, o meio que empregue para conquistá-lo e fazê-lo meu: persuasão, rogo, ordem, categoria ou ainda hipocrisia, engano etc.. Os meios a que me dirijo não dependem mais do que eu sou. Se sou fraco, não disporei mais que de meios fracos, tais como os que tenho citado e que basta, sem dúvidas, para fazer-se superior a certa parte do mundo. (op. cit.:20)*

A liberdade, para o egoísta, não é mais que uma mera conseqüência, e ele sente-se rebaixado em sua liberdade, quando não pode impor a sua vontade ao outro,

> *[...]seja este outro um ser sem vontade, como uma rocha, ou seja como um governo, um indivíduo etc., porém seria renegar minha individualidade, abandonar-me, eu mesmo, a outro, ceder, dobrar-me, renunciar por submissão e resignação. (op. cit.:20)*

Contudo ele considera que o homem pode abandonar o seu desejo com relação a determinada coisa, por não dispor, naquele momento, dos meios necessários (poder) para fazer valer a sua vontade. Isto não significa submeter-se, pois a sua vontade não cedeu lugar à submissão, ela continua à espreita do momento certo em que disporá dos meios para fazer-se valer. Os exemplos que utiliza esclarecem bem as suas idéias:

> *Eu rodeio uma rocha que fecha o meu caminho até que tenha pólvora suficiente para fazê-la saltar. Se não posso alcançar a lua deve ela, por isso, me ser sagrada? Se eu pudesse agarrá-la, não vacilaria, certamente, e se encontrasse um meio de chegar até ela, ela não me daria medo! És inacessível, porém não o serás mais, quando eu tiver conquistado os meios para alcançá-la, e, neste dia, tu serás minha: eu não me inclino diante de ti; espera até chegar a minha hora! (op. cit.:20)*

E segue questionando: *"Queres ser livre? E de que? De que não pode alguém se libertar?"* (op. cit.:6). A isto responde ele que o sujeito pode libertar-se de todas aquelas coisas que o oprimem e escravizam. Pode libertar-se de todos aqueles fatores externos, porém, segundo ele, da abnegação e do sentimento de renúncia de si, de sua vontade, introjetada pela sociedade, é mais difícil o indivíduo libertar-se. E é justamente este sentimento de abnegação e renúncia de si que o despojam da individualidade que o faz único:

"*Quanto mais livre sou (...) mais impotente me sinto*" (op. cit.:7). Para Stirner, o indivíduo, ao criar mais condições de liberdade, mais cria limites a esta mesma liberdade. A liberdade é a liberdade do egoísta, do único que não age senão pensando que "*... eu sou para mim tudo, e tudo o que eu faço, o faço por minha causa*" (op. cit.:15). E segue perguntando:

> *Por que, que se busco a liberdade só em meu interesse; por que digo não olhar-me como o princípio, o meio e o fim? Não valho eu mais que a liberdade? Não sou eu quem me faço livre, e não sou, pois, o primeiro?*

> *Ainda que escravo, ainda que preso por minhas correntes, eu existo; eu não sou, com a liberdade, alguma coisa por vir, que se espera, sou atual.(...) A liberdade ativa vossa cólera contra tudo o que não é vosso; o egoísmo os chama ao gozo de vós mesmos, a alegria de ser; a liberdade é, e fica sendo, uma aspiração, uma elegia romântica, uma esperança cristã no porvir e de mais além; a individualidade é uma realidade que por si mesma suprime toda a trava à liberdade.(...) Não tens que ser liberado do que não lhes faça nenhum mal, e se alguma coisa começa a molestá-los, sabeis que é a vós a quem deveis escutar, antes que aos homens. (op. cit.:17)*

"De que serve a liberdade se ela não te dá nada?" (Stirner, s/d,v.2:6). Esta é outra indagação de Stirner e sobre a qual ele afirma que de nada adianta a liberdade, se ela não nos faz *"proprietários"*. Diz ele:

> *[...]eu desejo mais que liberdade; não deverias estar simplesmente livre do que não queres; deverias também ter o que queres; não te basta ser 'livre', deves ser mais, deves ser 'proprietário'. (Stirner, s/d, v.2:6)*

Ser livre é ser senhor de sua vontade, é apossar-se de si, é ser "proprietário" de si:

> *Se pode estar sem muitas coisas, porém não se pode estar sem nada; se pode estar livre de muitas coisas, porém não estar livre de tudo. (...) A individualidade, isto é, minha propriedade é, em troca, toda a minha existência e minha realidade é eu mesmo. Eu sou livre diante do que não tenho: sou proprietário do que está em meu poder ou daquilo de que sou capaz. Eu sou em todo o tempo e em todas as circunstâncias meu, desde o momento em que entendo ser meu e não me prostituo a outro. (op. cit.:8)*

Deste significado de proprietário pode-se apreender a distinção entre o sentido de emancipação e autoliberação. Enquanto a emancipação depende de um gesto benevolente de quem domina a vontade do outro, a autoliberação é a afirmação da própria vontade contra a vontade do outro, pois a liberdade que se dá, que se outorga ao outro, não é liberdade: "*Aquele a quem se concede a liberdade, não é mais que um escravo liberado*" (op. cit.:22). Somente o egoísta, por fazer valer a sua vontade, é livre. É livre e proprietário, porque toma o que necessita. Portanto a propriedade torna-o uma individualidade, torna-o egoísta porque capaz de fazer valer a sua vontade sobre as demais.

Ao contrário do conceito bakuniniano de liberdade, a vontade (liberdade) do egoísta deve sobrepor-se à dos outros:

[...] minha liberdade não chega a ser completa mais que quanto possa meu poder (...). Aspirar à liberdade? Louco! Tenha força e tua liberdade virá por si só. Quem tem força está por cima das leis (Stirner In: Díaz, 1975:84).

Sendo assim, a liberdade jamais poderá ser dada, pois

[...]se te dão a liberdade, apesar de tudo é porque são indolentes que dão mais do que tem. Não dão nada do que lhes pertence, senão uma mercadoria roubada; lhes dão a vossa própria liberdade, a liberdade que terias podido tomar vós mesmos. E se lhes dão, não é mais do que para evitar que a tomeis e para que, além do mais, não possais pedir contas aos ladrões. Astutos, eles sabem bem que uma liberdade que se dá não é uma liberdade, e que somente a liberdade que se toma, a liberdade própria dos egoístas, rema a toda a vela. (op. cit.:84)

O antagonismo entre os “anarquismos” – o individualista, de Stirner, e o coletivista/mutualista, de Bakunin e Proudhon – se expressam através de diferentes conceitos que embasam os princípios destas correntes[122]. Para Stirner, submeter a vontade individual à vontade coletiva é anular o egoísmo, é aceitar a vontade coletiva sobre a minha vontade. Em função da soberania da vontade individual, Stirner não admite nenhum condicionamento a ela. Para ele, a supremacia do coletivo significa hierarquia, autoritarismo, totalitarismo. Ao mesmo tempo que não admite a supremacia do coletivo sobre o individual, por considerá-lo despótico, eleva a condição despótica à própria vontade individual, porque é ela quem deve reinar soberana sobre tudo; logo, torna-se totalitária. Quando Stirner afirma que “nada há acima de mim”, pode-se inferir, reconstruindo seu pensamento, que a vontade individual reina sobre o egoísta, está acima dele próprio. Portanto o eu stirneriano é um eu indivisível.

É de longa data nos meios anarquistas o embate que se tem estabelecido entre o pensamento individualista e o coletivista. Contudo, se há algo que caracteriza o pensamento anarquista, é a sua radicalidade, portanto seria incoerente buscar um meio termo entre a afirmação dessas duas vertentes. Outra das características do pensamento anarquista é a constante reconstrução, o constante vir-a-ser, o constante

---

[122] Deve-se considerar aqui os diferentes conceitos acerca da liberdade. Para as correntes coletivistas e mutualistas, a liberdade individual só existe na relação com o outro. O homem

movimento instituinte do seu pensamento. Isto significa o não estabelecimento de padrões segundo os quais as ações devam pautar-se. Este pensamento não admite o estabelecimento de leis fixas para o funcionamento das coisas. Esta é, portanto, uma característica básica e comum a ambas as correntes.

Outra característica comum às diferentes correntes do pensamento anarquista é o combate à idéia de Estado. Entre outros motivos, ressalte-se aqui a manipulação que o Estado realiza sobre a vontade do indivíduo, anulando-a em favor do que Stirner chama "vontade do Estado". Ao eleger o individualismo a supremacia total, Stirner é igualmente enfático ao denunciar os mecanismos "naturais"[123] utilizados pelo Estado para fazer valer a sua vontade:

> *Um Estado existe independentemente de minha atividade: nasço nele, tenho para com ele deveres e lhe devo fé e homenagem. Ele me acolhe sob suas asas tutelares e eu vivo de sua 'graça'. Assim, a existência independente do Estado é o fundamento de minha dependência, sua vida como organismo exige que eu careça de liberdade e, segundo sua natureza, me aplica as tesouras da 'cultura'. Me dá uma educação e uma instrução adequadas a ele e não a min, e me ensina, por exemplo, a respeitar as leis, a guardar-me de atentar contra a propriedade estatal (isto é, a propriedade privada), a venerar uma Alteza divina ou terrestre etc.; em uma palavra, me ensina a ser irreprovável sacrificando minha individualidade sobre o altar da 'santidade'(santo ou sagrado que pode-se imaginar: propriedade, vida alheia etc.). Tal é a espécie de cultura que o Estado é capaz de dar-me: me adestra para ser um bom instrumento, um 'membro útil da sociedade'. (op. cit.:88)*

---

só é livre na convivência com indivíduos igualmente livres. A este respeito, ver KASSICK, 1992.

[123] A naturalização acontece através do processo de internalização de algo (da lei/regra ou norma) que se deseja que seja aceita como natural. Num primeiro momento ocorre o estabelecimento ou imposição do desejado o que por sua vez pode gerar resistências, justificando assim a pressão exterior. Este processo de resistência corresponde a etapa da intelectualização da norma. A medida que diminui a necessidade da pressão exterior pelo aumento da aceitação e/ou sujeição, ocorre o processo de internalização. Uma vez consolidado a internalização, a lei/norma/regra passa a ser considerada natural porque perdida a referência inicial.

De acordo com Stirner, a educação, enquanto um dos mecanismos naturais de transformação da vontade individual em vontade estatal, faz com que a instituição escolar assuma esta finalidade, coisa que até hoje os sociólogos seguem afirmando[124]. Stirner considera que o Estado é tão poderoso e tão zeloso dos pensamentos que circulam na sociedade que condiciona o pensamento do indivíduo como forma de controlá-lo:

> *Meus pensamentos não são livres senão quando o Estado o permite, isto é, quando são pensamentos do Estado. Ele não me deixa filosofar em liberdade, se não me mostro 'filósofo do Estado'; porém não posso filosofar contra o Estado, ainda que ele me permita, com gosto, remediar suas imperfeições, endereçá-lo. (...) Meus caminhos devem ser seus caminhos, se não, me sujeita a multas; e meus pensamentos devem ser seus pensamentos, senão me amordaça (...). Nada é mais temível para o Estado do que o valor do Eu.(...)*
>
> *Eu sou o adversário irreconciliável do Estado, que não posso escapar do dilema: ele ou eu. Assim, se propõe não só paralisar o Eu, senão aniquilá-lo. (Stirner, sd, v.2:142)*

O Estado, para fazer valer a sua vontade sobre a vontade individual, necessita manter o controle não só sobre o pensamento do indivíduo, mas também sobre a propriedade. O controle natural da sociedade se dá através da regulamentação do direito de propriedade. O indivíduo só pode tornar-se proprietário se se adequar à regulamentação estatal, isto é, sua vontade de propriedade está submetida à vontade de propriedade do Estado. Se não atender a esta regulamentação, perde o direito de propriedade. Para Stirner,

> *Não há no Estado nenhuma propriedade, isto é, nenhuma propriedade do indivíduo; não há mais que propriedades do Estado. O que eu tenho, não o tenho mais que pelo Estado; o que sou, não o sou senão por ele. (op. cit.:142)*

Para o egoísta, ao contrário, propriedade não é senão o que está em seu poder e o que ele consegue, através de seu poder, manter consigo:

> *Eu me dou o direito de propriedade sobre um objeto, pelo fato de que me apodero dele, ou em outros termos, me faço proprietário de direito cada vez que me faço pela força proprietário; ao dar-me o poder, me dou o título.*

---

[124] Teorias que consideram a escola como Aparelho Ideológico de Estado.

> *Enquanto não podeis arrancar meu poder sobre uma coisa, essa coisa segue sendo minha propriedade. Pois bem, que seja! Que a força decida sobre a propriedade e eu esperarei tudo de minha força! O poder alheio, o poder que eu deixo a outro tem feito de mim um servo; que meu próprio poder faça de mim um proprietário! Volto eu, pois, a entrar em posse do poder que tenho abandonado aos demais, ignorante que estava do valor de minhas forças. A meus olhos minha propriedade se estende até onde se estende os meus braços, eu reivindicarei como meu tudo o que sou capaz de conquistar e não verei a minha propriedade outro limite real que minha força, única fonte de meu direito. (op. cit.:143-44)*

Stirner considera que o egoísta não possui “direitos”, e sim “força” (poder) para apoderar-se do que quer, e esta força é que se constituiu em seu “direito”. Por esta razão ele não reconhece a existência do direito que a sociedade impõe aos indivíduos. É para anular o direito que este poder engendra, que a sociedade coloca-se como a única proprietária ou como “proprietária última”[125] dos bens, ao condicionar a vontade de propriedade individual à vontade do Estado, através da regulamentação do direito à propriedade a que o indivíduo deve se submeter. Somente a ela compete distribuir e legitimar as propriedades individuais:

> *Os Estados não podem subsistir, senão na condição de que haja uma vontade soberana, considerada como expressão da vontade individual. De que servem tuas leis, se ninguém as segue; tuas ordens, se ninguém as deixa impor? O Estado não pode renunciar à pretensão de reinar sobre a vontade do indivíduo, de contar e especular com ela. Lhe é absolutamente indispensável que ninguém tenha vontade própria; ao que a tivesse o Estado se veria obrigado a excluí-lo (aprisioná-lo, desterrá-lo etc.) e se todos a tivessem, suprimiriam o Estado. Não se pode conceber o Estado sem a dominação e a servidão, porque o Estado deve querer necessariamente ser o dono de todos os seus membros; e esta vontade leva o nome de ‘vontade do Estado’. (op. cit.:58)*

A vontade individual, a minha vontade, é destruidora do Estado, porque eu anulo, desconsidero o regramento que o Estado coloca para mim. Por esta razão o egoísta e o Estado são inimigos mortais; a existência de um só é possível pelo desaparecimento do outro. Por esta razão Stirner afirma que

---

[125] “Proprietária última” no sentido de que, se a ela compete estabelecer a regra de quem pode ou não tornar-se proprietário, a ela cabe, igualmente, decidir a quem outorgará o direito sobre a propriedade e por quanto tempo a conservará.

> *Todo o Estado é despótico, seja o Estado um, sejam vários, ou (se assim se pudesse representar uma república) sendo todos senhores, seja cada um o déspota do outro. (op. cit.:59)*

O Estado nega toda a legitimidade à vontade do indivíduo e não reconhece como legítima senão a sua própria vontade, expressa através da lei:

> *Respeito à lei! Tal é o cimento que mantém de pé todo o edifício de um Estado. A lei é sagrada; o que a viola é um criminoso. Sem o crime não há o Estado. (op. cit.:116)*

O Estado criminalizado é o Estado regulamentado. O regulamento é o instrumento que permite penalizar para submeter as vontades individuais à vontade do Estado. Logo, a institucionalização do crime permitiu a institucionalização do Estado controlador:

> *Em mãos do Estado a força se chama direito, em mãos do indivíduo, se chama crime. Crime significa o emprego da força pelo indivíduo; só pelo crime pode o indivíduo destruir o poder do Estado, quando é de opinião de que é ele quem está por cima do Estado e não o Estado que está por cima dele. (op. cit.:60)*

Stirner considera que a dominação que o Estado exerce não difere da dominação exercida pela Igreja:

> *A Igreja tinha os pecados mortais, o Estado tem os crimes que acarretam a morte; ela tinha seus heréticos, ele tem seus traidores; ela tinha penitências, ele tem penalidades; ela tinha os inquisidores, ele tem os agentes do fisco; para uma o pecado, para o outro o crime; lá o pecador, aqui o criminoso; lá a inquisição, aqui também a inquisição [os tribunais de justiça]. (op. cit.:118)*

Percebe-se assim que o Estado constituiu-se nas mesmas bases da Igreja.

São estes elementos que personificam no Estado sua força e poder e que garantem a sua soberania. A este processo de personificação do Estado corresponde, pela sujeição do indivíduo, sua despersonificação, o que o torna um "não-eu" ou, segundo Stirner, "sendo o Estado um Eu, o eu individual deve permanecer sendo um pobre diabo de um não-eu" (op. cit.:136).

Para evitar a anulação do eu individual a que o sujeito está submetido pelo Estado, Stirner sugere a "associação de egoístas", cuja prática beneficia a expressão das individualidades, a manifestação do Eu. Comparando o Estado com a associação[126] de egoístas, considera que o Estado é o egoísmo a serviço de uns poucos que não o confessam, enquanto que a associação é o egoísmo a serviço de quem o confessa.

É só na associação que as individualidades podem afirmar-se, porque não é a associação quem possui o indivíduo, e sim eles que a possuem. A associação está a serviço dos indivíduos, e não os indivíduos a seu serviço. Na associação, o indivíduo tem possibilidade de exercer seu poder, enquanto na sociedade ele é utilizado como elemento de fortalecimento da coletividade, em detrimento da força individual. Na sociedade ele vive

---

[126] É interessante observar a diferenciação que Stirner estabelece entre associação e sociedade. Ele compara a última a uma sala ocupada por várias pessoas. Assim, a sociedade não é mais que a ocupação em comum de uma sala. Também poderia ser uma sala de museu ocupada por várias estátuas, ou ainda um cárcere, que compõe uma sociedade de prisioneiros que repartem a mesma sala da prisão. Nestas sociedades, há sempre o perigo de um complô, que pode acabar numa rebelião. Stirner considera que o indivíduo nasce na sociedade (na família), mas tão logo possa vai estabelecendo relação com seus "semelhantes" e a relação do indivíduo com a sociedade (família), que no início era muito íntima e exclusiva, vai relaxando pouco a pouco até unir-se em Associação. Assim, para ele, "***a associação é a dissolução da sociedade, ainda que uma associação possa degenerar em uma sociedade, como um pensamento pode degenerar em uma idéias fixa***." (In Díaz, 1975:75). Considera, portanto, que a sociedade não é mais que a representação fixa, imutável de idéias, conceitos, ações etc., algo estático, de caráter reprodutivo. Quando uma associação, continua Stirner, ***"...se cristaliza em sociedade, cessa de ser uma associação, não é mais que a imobilidade, a fixação, está morta, é o cadáver da associação, isto é, é a sociedade."*** (op. cit.:75).

Considera que a associação é uma sociedade que não limita mais que parte da liberdade do indivíduo, e que ele dela participa de acordo com sua vontade, seu interesse, podendo dela abdicar a qualquer momento, pois o objeto da associação é garantir a "individualidade", ainda que para isso perca parte de sua liberdade, enquanto que a sociedade (no sentido usual), ao contrário, limita a individualidade. Esta, ao limitar a individualidade, o faz através do poder que subjuga a individualidade à vontade exterior preestabelecida. A sociedade, para ele, está fundada na resignação e subjugação ou anulação das individualidades. Em suas palavras: "Na associação tu tens todo o poder, toda tua riqueza e te fazes valer nela. Na sociedade, pelo contrário, tu e tua atividade são utilizadas. Na primeira, tu vives como um egoísta, enquanto que na segunda tu vives como um homem, isto é, religiosamente, trabalhas na vinha do Senhor." (op. cit.:76-77)

como Homem, isto é, como espírito, enquanto idéia, e não como realidade. Só na associação o indivíduo vive como “egoísta”:

> *A prática egoísta consiste em não considerar os demais nem como proprietários nem como indigentes ou trabalhadores, senão em ver neles uma parte de vossa riqueza, objetos que os possam servir. (Stirner In: Díaz, 1975: 63)*

Trata-se da utilização do outro para a satisfação da vontade individual. Stirner admite a existência da individualidade do outro, se este outro for um outro egoísta, e o admite apenas no sentido de juntar forças específicas para multiplicar a própria força. Neste sentido só reconhece o outro pela força que possui enquanto possibilidade de multiplicação da própria força, e não o reconhece como “semelhante”.

Considera ele que ninguém é seu semelhante, porque ele é único e, como tal, está acima de tudo. Nesta perspectiva, ninguém merece seu respeito, pois o respeito ao outro significa o desrespeito à vontade pessoal (egoística), significa a não realização da vontade própria. O egoísta buscará a associação temporária com o outro, na medida em que este outro signifique aumento da força (poder) pessoal:

> *Ninguém é meu semelhante; porém, semelhante a todos os demais seres, o homem é para mim uma propriedade. Em vão me dizem que eu devo conduzir-me como homem para com o ‘próximo’ e que devo respeitar ao meu próximo. Ninguém é para mim um objeto de respeito; meu próximo, como todos os demais seres, é um objeto pelo qual tenho ou não tenho simpatia, um objeto que me interessa ou não me interessa e do qual posso ou não posso me servir.*
>
> *Se pode ser-me útil, consinto em entender-me com ele, em associar-me com ele para que esse acordo aumente a minha força, para que nossas potências reunidas produzam mais do que uma delas poderia fazê-lo isoladamente. Porém eu não vejo nesta razão nada mais que um aumento de minha força, e não a conservo senão enquanto minha força multiplicada. É esse o sentido de uma associação. (op. cit.:220)*

A associação, portanto, não tem duração maior que os interesses ou conveniências que motivaram os egoístas a associar-se. Para Díaz (1975:66),

> *É muito importante compreender bem que não se trata de uma união motivada para a obtenção de um bem comum, senão de uma união de egoístas que entram em unidade de composição porque se sabem suficientemente fortes para não serem fagocitados (devorados) pelos outros e*

> *o suficientemente fracos para solicitar uma união momentânea. O objetivo é aumentar, à custa da união de todos os unidos, meu poder pessoal, que tem de ser arrebatado dos fracos, dos desunidos, dos aparentes altruístas.*

Portanto Stirner não aceita a idéia cristã do “próximo”, que leva o indivíduo a conduzir-se “moralmente”.

Toda a relação do egoísta com o mundo é uma relação de utilidade, de satisfação do desejo individual:

> *Quando o mundo se encontra em meu caminho (e se encontra sempre), eu o consumo para aplacar a fome de meu egoísmo: tu não és para mim mais que um alimento; de igual modo, tu também me consomes e me fazes servir para teu uso. Não há entre nós mais que uma relação: a de utilidade, do proveito, do interesse. Não nos devemos nada um ao outro, porque o que pode parecer que eu te devo, é, quando muito, a mim que o devo. Se para fazer-te sorrir me aproximo de ti com cara alegre, é porque tenho interesse em teu sorriso e porque meu rosto está a serviço de meu desejo. A outras mil pessoas a quem eu não desejo fazer sorrir, não lhes sorrirei. (op. cit.:199)*

Ao considerar a sociedade como o estado original, primitivo do homem – “... nosso estado de natureza” (Stirner s/de:211) –, o egoísmo stirneriano assume o sentido de complementaridade.

O recém-nascido, em função de sua incompletude biológica, estabelece com o adulto uma relação de dependência, necessária para sua sobrevivência. Esta dependência consolida-se no interior do núcleo familiar, uma vez que é este o seu papel: o de espelhar e reproduzir o Estado. À medida que a criança cresce e se desenvolve, relaciona-se com o mundo e aprende a se conhecer, esta relação, que no princípio é de total dependência, tende a modificar-se. Ao se conhecer, o indivíduo vai determinando com quem e como quer se relacionar, possibilitando, assim, a formação de novas formas de relações e “associações”. A associação, então, representa a dissolução da sociedade natural à qual o indivíduo pertence por nascimento, e não necessariamente por afinidade.

Esta sociedade (família)

> *[...]é uma potência em si e por cima de mim, uma potência que me é inacessível, que eu posso, sim, admirar, honrar, respeitar, adorar, porém que não posso nem dominar nem aproveitar, porque diante dela me resigno e abdico (de minha vontade). A sociedade está fundada sobre minha*

> *resignação, minha abnegação, minha covardia, que chama de humildade. Minha humildade faz sua grandeza, minha submissão sua soberania. (op. cit.:213-214)*

Portanto, para ele, a família restringe a liberdade do indivíduo e ao mesmo tempo anula a sua individualidade, porque, como sagrada, coloca-se por sobre os indivíduos, submetendo-os, em suas vontades, à vontade social.

Já a associação, para Stirner, representa para o indivíduo a segurança de poder manter a sua individualidade, ainda que perca parte de sua liberdade, porque representa uma união realizada através de um acordo entre partes, o qual resguarda o direito do indivíduo rompê-lo, sempre que as circunstâncias o desagradarem em função de prejuízos que possa sofrer à afirmação de sua vontade.

Para Stirner, a melhor maneira do indivíduo cuidar de si mesmo, de seu bem, estar é aliar-se a outras pessoas, formando uma associação que

> *[...]é sua filha e seu auxiliar. O primeiro (a sociedade é um espírito, que quer ser adorado em espírito e em verdade; a segunda (a associação) é minha obra, tem nascido de mim. O Estado é o senhor de meu espírito, quer que eu creia nele e me impõe um credo, o credo da legalidade. Ele exerce sobre mim uma influência moral, reina sobre o meu espírito, prescreve meu Eu para substituir-me como meu verdadeiro eu. Em síntese, o Estado é sagrado, e diante de mim, o indivíduo, é o verdadeiro Homem, o espírito, o fantasma. A associação, ao contrário, é minha obra, minha criatura: não é sagrada nem é uma potência espiritual superior a meu espírito. (op. cit.:215)*

Para Stirner, o homem é o que o seu poder o permite ser e, neste sentido, ele é a sua vontade e esta vontade expressa-se na seguinte fórmula: "tanto-queres-tanto-podes-tanto-vales" (Stirner In: Díaz, 1975:50).

Ao relacionar esta força com a sua própria construção enquanto homem, afirma Stirner:

> *[...]os homens não são como devem ser e como podem ser. O que devem ser? O que podem ser e nada mais. E o que podem ser? Nada mais do que podem, isto é, o que tem o poder ou a força de ser. Porém isto, o são realmente, uma vez que o que não são, não são capazes de sê-lo; porque ser capaz de fazer ou de ser, quer dizer fazer ou ser realmente. Alguém não é capaz de ser o que não é; alguém não é capaz de fazer o que não faz. (...) Não se pode fazer o que não se faz, como não se faz o que não se pode fazer. (Stirner, s/d:v.2:215)*

Como Stirner entende que o indivíduo possui tudo aquilo que seu poder permite que ele tenha ou conserve consigo, logo, aquilo de que ele deve abrir mão em benefício da associação não significa, em última análise, que teve que se sacrificar por alguma coisa, pois, se não tem poder (força) para permanecer com esta coisa, significa que ela não é sua propriedade, logo, não se sacrificou por nada:

> *[...]não é, de modo algum, à comunidade a quem se fará esse sacrifício, ou mesmo, que não é por amor à comunidade ou de qualquer outro pelo que eu tenho contratado, se me associo é em meu interesse, e se sacrifico alguma coisa, ainda seria em meu interesse, por puro egoísmo. Por outro lado, em matéria de sacrifício; não renuncio mais do que me escapa de meu poder, isto é, não sacrifico, absolutamente nada. (op. cit.:222)*

A idéia de "sacrifício", para Stirner, não tem a conotação que o pensamento cristão lhe dá, no sentido do indivíduo abrir mão de algo seu em favor do próximo. O egoísta só abre mão daquilo sobre o qual não possui mais a força e o poder para conservá-lo como seu.

É este sentido cristão que o Estado utiliza para impedir que o indivíduo desenvolva sua "força natural de ser", já que a força do Estado está justamente na dependência direta da não existência de individualidades enquanto expressão e afirmação de vontades e desejos, mas sim apenas a existência de indivíduos (sujeitos-sujeitados) conformados à vontade social e, portanto, coletiva. Por esta razão, a essência do Estado está na submissão do indivíduo à sua vontade, ou, o que dá no mesmo, na anulação das vontades individuais.

A associação, ao contrário, exige a expressão das individualidades como requisito para sua sobrevivência. A cristalização das ações de uma associação, quer pela rotina, imobilidade ou rigidez, determina a sua morte, isto é, a degeneração em sociedade:

> *Eu sou e fico sendo para mim mais que o Estado, mais que a Igreja, Deus etc., e por conseguinte também infinitamente mais que a associação. (op. cit.215)*

Como a associação do indivíduo é sempre voluntária e ocorre na medida em que ela aumenta a sua força, logo, é intencionalmente construída e dela decorre a noção de

"direito". Stirner considera que "...eu sou quem encarna meu direito" (op. cit.:61), meu direito é tudo aquilo que eu posso, sou capaz de fazer, isto é, tenho direito sobre tudo de que minha força é capaz. Para Stirner,

> *Tens o direito de ser o que tu tens e queres poder ser. Somente a partir de mim decorre todo o direito e nasce toda a justiça. Tenho o direito de fazer tudo, desde que tenha o poder para isto. Tenho o direito de derrubar a Jesus, Jeová, Deus etc., se posso; se não posso, esses deuses ficarão de pé, fortes diante de mim, com seu direito e seu poder. O temor a Deus acentuará minha impotência. Eu seguirei seus mandamentos e acreditarei andar corretamente desde que opere em tudo de acordo com seu direito. (op. cit.:61)*

A noção de direito de Stirner contesta, portanto, a idéia do "direito natural" que fundamenta o pensamento liberal, cujo enfoque se localiza no direito de propriedade. Para ele, o direito está na relação direta com o poder que o indivíduo possui.

Enquanto o direito, para Stirner, está na relação força-poder, para o pensamento liberal o direito está na relação poder-propriedade. Para ele o poder está na posse de si, na posse da vontade individual, enquanto para o pensamento liberal o poder é conferido pela posse material externa (pela propriedade).

É por esta razão que o pensamento liberal não vê no homem o homem que ele é, mas sim o "Homem", o espírito, o fantasma e, portanto, vê nele o homem geral, universal, logo, um absoluto. É esta dicotomização entre o homem absoluto e o homem real que remete a respeitar a "idéia de homem" e, simultaneamente, a subjugá-lo e explorá-lo. Diz Stirner:

> *Enquanto és Pedro não serás seu semelhante porque ele é Paulo e não Pedro; enquanto Homem, és o que ele é. Se és verdadeiramente um liberal e não um egoísta consciente, tu, Pedro serás a seus olhos como se não existisse, o que entre parêntesis, o faz assaz ligeiro seu 'amor fraternal'; o que ele ama em ti não é a Pedro, de quem não sabe nem quer saber nada, senão unicamente ao Homem (...) O que eu sou não te interessa, se fores um bom liberal; tu ignoras e deves ignorar meus assuntos privados; basta que sejamos os filhos de uma mesma mãe, a espécie humana: enquanto 'nascido do Homem', sou teu semelhante. (Stirner, s/d, v.2:29)*

Ao ver no outro o homem abstrato, e não o homem real, o liberalismo pode afirmar que todos os Homens são iguais; são iguais porque são "espíritos iguais", porque representam uma idéia, um pensamento e, como tal, um absoluto que regula e

determina a vida do homem real: "...não é o indivíduo que é Homem; o Homem é um pensamento, um ideal." (Stirner, s/d:244)

Desta forma, quando o liberalismo concede os direitos ao homem, não é ao homem real que o concede, e sim ao Homem (enquanto espírito). O direito que o liberalismo reconhece ao Homem não é o direito pela sua individualidade, mas sim o direito do Homem. Enquanto indivíduo, isto é, enquanto homem (real), não lhe concede nenhum direito, uma vez que o direito pertence ao Homem, ao espírito, ao fantasma, ao sagrado. Apenas como Homem o indivíduo pode ter direitos. Porém eu não sou Homem, eu sou homem, sou um homem particular, ou um não-Homem e, desta forma, o direito pode me ser recusado.

Portanto o conceito de igualdade entre os homens utilizado pelo liberalismo diz respeito "... ao Homem que está em mim e não a mim" (Stirner, s/d. v.2:32). Este mecanismo autoriza o liberal a trabalhar com o conceito de igualdade, ainda que, na realidade, atue tendo por base a desigualdade. Iguais em espírito, desiguais no real.

> *A igualdade de direitos não é mais que um engano, porque não significando direito nem mais nem menos que autorização, o direito que se nos reconhece não é mais que um favor que se nos concede. (op. cit.:78)*

Para Stirner devemos reconhecer que

> *[...]se enquanto Homens somos iguais, iguais não o somos, posto que não somos Homens (somos não-Homens, porque o Homem é um espírito, um fantasma, Deus ou o sagrado, logo inatingível). Não somos iguais, senão enquanto pensados (pensamentos); o que há de igual em nós, é "nós", tal como nos concebemos e não tal qual somos em realidade e em pessoas. Eu sou "eu" e tu és "eu", porém Eu não sou esse "eu" pensado; não és aquele pelo qual somos todos iguais, mais que meu pensamento. Eu sou Homem e tu és homem, porém "Homem" não é mais que uma idéia, uma generalidade abstrata. Nem Eu nem Tu podemos ser expressados; somos indizíveis, porque somente as idéias podem ser expressadas e fixar-se pela palavra. (op. cit.:219)*

A palavra, enquanto instrumento de expressão da "idéia de Homem", permitiu ao liberalismo a construção dessa verdade. Contudo, para Stirner,

> *As verdades são frases, expressões, palavras; unidas umas as outras, enfileiradas de extremo a extremo e ordenadas em linhas; essas palavras*

> *formam a lógica, a ciência, a filosofia (...) Elas são produções dos homens e das criaturas humanas; se se faz delas revelações divinas, se me fazem estranhas, e, ainda que próprias criaturas minhas, se distanciam de mim imediatamente depois do ato de criação. (p. 268)*

> *As verdades me são tão indiferentes, tão banais como as coisas: não me atraem nem me entusiasmam. Não há uma verdade, seja no direito, na liberdade, na humanidade etc., que tenha uma existência independente de mim e ante a qual eu me incline. São palavras e nada mais que palavras, como para o Cristão todas as coisas não são mais que futilidades. (p. 267)*

Assim como o Cristianismo eterniza o Homem, ao abstraí-lo de sua materialidade, o liberalismo, através do conceito de igualdade, eleva o Homem ao mesmo conceito abstrato e o conduz à transcendência. Nenhum dos dois se refere ao homem mesmo, isto é, ao eu concreto. Ambos transformam o homem em Homem, num fantasma, em algo sagrado, atemporal, eterno:

> *O verdadeiro homem não está no porvir, não é um objeto, um ideal a que se aspira, senão que está aqui, no presente, existe em realidade, qualquer que seja eu, qualquer coisa que eu seja, alegre ou sofrendo, criança ou velho, na confiança ou na dúvida, no sono ou na vigília, sou Eu. Eu sou o verdadeiro homem. (p. 240)*

O sagrado é outro ponto que Stirner enfatiza como impeditivo do surgimento do indivíduo egoísta. Considera-se sagrado tudo aquilo (ou aquele) que me diga o que pensar ou o que fazer e que, por conseqüência, me oprime, me subjuga. Como tudo o que subjuga é hierárquico, o sagrado é também a representação da hierarquia. Onde haja o sagrado, há o servilismo, a hierarquia que impede o surgimento do egoísta, do indivíduo autônomo. Considera que,

> *[...]o poder dos pensamentos e das idéias, a dominação das teorias e dos princípios, o império do espírito, em uma palavra, a hierarquia, durará tanto tempo quanto tenham a palavra os sacerdotes, (...) isto é, os teólogos, os filósofos, os homens de Estado, os filisteus, os liberais, os mestres de escola, os criados, os pais, os filhos, os esposos ... (Stirner In: Díaz, 1975:79)*

Interessante observar aqui que, para Stirner, a hierarquia não assume uma escala predeterminada, seja pela posição social ou outro critério preestabelecido, mas sim pelo fato de o outro, e qualquer um, seja filho, servo, professor, marido, mulher, pai etc., pensar em meu lugar e/ou determinar o que eu, o único, devo fazer. Aí se vê, novamente, a

ênfase que Stirner dá à expressão "**nada há acima de mim**". Para ele, toda relação que se estabelece a partir da hierarquia impede o triunfo do único. Por esta razão considera que

> *[...]tudo o que não é egoísmo, é hierarquia (...). Hierarquia é dominação do pensamento, dominação do espírito. Até hoje temos sido hierárquicos, oprimidos por aqueles que se apoiam em pensamentos. Os pensamentos vêm sendo algo sagrado. (op. cit.:80)*

Ao referir-se ao pensamento e à atividade de pensar, própria do homem, alerta para o mecanismo que dá poder ao pensamento e não ao homem, seu criador. Trata-se da absolutização do pensamento, tornando-o sagrado. Como tal, passa a dominar o homem, deixando de ser sua propriedade, para tornar-se seu amo. A criatura passa a reger o criador.

Neste processo de absolutizar o pensamento, Stirner adverte que, na verdade, as coisa são o que são aos olhos do homem. Para ele, "ver as coisas, é fazer delas o que se quer" (op. cit.:253). Percebe-se, já aqui, o caráter volitivo do homem sobre as coisas, que são aquilo que o homem quer que elas sejam, o que a sua vontade faz delas. Diz Stirner: "...todo o juízo que eu tomo sobre um objeto, é a obra, a criação de minha vontade (...) Todos os predicados do objeto são minhas afirmações, meus juízos, minhas criaturas" (op. cit.:253).

Neste sentido, as coisas só existem pela minha vontade, pela minha criação, pelo meu pensamento. Portanto são criações minhas e, como tais, eu as domino. Se eu as criei, como seu criador posso destruí-las, sempre que elas quiserem ter vida própria e ficarem sobre mim. Fazendo-se de "absolutas", roubam meu poder, o poder do criador sobre as criaturas, de decidir sobre a sua sorte.

É este processo de absolutização do pensamento sobre as coisas que as tornam sagradas e inatingíveis para o homem. Observa-se aqui que o sagrado não se refere às coisas mesmas, ao objeto concreto, mas sim à "idéia", ao pensamento. O pensamento é o sagrado. O homem que pensa, representa também o inatingível ao qual devemos nos submeter. Há o estabelecimento do que Stirner denomina do "reino do pensamento", onde o pensamento "... é essa interioridade na qual se extinguem todas as luzes do mundo, em que toda a existência se faz inexistente, e na qual o homem interior (o cérebro, o coração) vem a

ser tudo" (op. cit.:255). Este reino do pensamento luta pela sua liberdade, a liberdade de possuir vida própria, de ascender sobre o homem e determiná-lo, ao invés de ser por ele determinado.

Portanto é o pensamento absolutizado que predetermina as ações das pessoas. Ao invés do indivíduo pensar, ele é "pensado". Isto é, ao invés dele determinar e de dar significado às coisas através do seu pensamento, ele é determinado pelo pensamento estabelecido, universalizado. É esta inversão de poder que o pensamento adquire que Stirner denuncia como sendo o "pensamento universal".

Pessoas que não abrem mão de pensar e agir segundo determinados pensamentos, freqüentemente pensam que agem por convicção própria, quando, de fato, são levadas a agir desta ou daquela maneira pela sacralização destes mesmos pensamentos. Diz Stirner:

> *A liberdade de pensar existe desde que eu possa ter todos os pensamentos possíveis; porém os pensamentos não chegam a ser uma propriedade, senão que perdendo o poder de fazer-se meus senhores. Enquanto que o pensamento for livre, são os pensamentos (as idéias) as que reinam, porém se chegam a fazer desta últimas minha propriedade, se conduzem como criaturas minhas. (op. cit.:261)*

Enquanto pensamento livre, isto é, autônomo no sentido de sua universalização, absoluto, sacralizado, ele coloca-se sobre o homem, domina-o e pode ser visto sob dois aspectos. No primeiro deles, o pensamento já está dado, basta que alguém (aquele que sabe) o revele. É o pensamento-verdade que se revela pela fé, pela crença. No segundo aspecto, o pensamento necessita ser desvelado, isto é, o indivíduo deve retirar o véu que o encobre. Esta busca do conhecimento-verdade ocorre através do trabalho empírico, que constitui a ciência.

Em qualquer um dos dois casos, existe "uma verdade": o pensamento é uma verdade, e é uma verdade que já está pronta e acabada e fora de mim, basta que ela me seja revelada ou alcançada. Assim, o homem não é mais o criador do pensamento; o pensamento está pronto, é um absoluto ou sagrado que deverá ser revelado ou alcançado para reger a vida dos homens. O pensamento cria o homem.

Diz Stirner: “A liberdade de pensar implica, portanto, que a verdade do pensamento não me é própria, porque, se o fosse, como se poderia excluir-me dela?” (op. cit.:262). E segue Stirner:

> *Se os pensamentos são livres, eu estou dominado por eles, não tenho sobre eles nenhum poder e sou seu escravo. Porém eu quero gozar do pensamento, quero estar cheio de pensamentos, e, sem dúvida, libertado dos pensamentos; eu me quero livre de pensamentos, em lugar de livre de pensar. (op. cit.:265)*

É a ausência do pensamento, a liberdade frente ao pensar que faz do indivíduo alguém livre, porque pode pensar sem dogmas, pode pensar sem preconceitos ou pré-pensamentos, pode pensar sem verdades preestabelecidas; pode, em última análise, pensar o pensamento. Enquanto eu não puder separar-me dos pensamentos, eu não sou homem, sou um não-homem, pois sou escravo do pensamento, ele me domina.

Tendo-se estabelecido o conceito de Homem e os critérios que o qualificam, a sociedade definiu também o não-homem. Diz Stirner:

> *[...]não-homem é um homem que não corresponde ao conceito de Homem, como o inumano é algo humano que não coincide com o conjunto de atributos que formam a noção de humano. (Stirner, s/d, v.2:34)*

O liberalismo, assim como o Cristianismo, ao criarem a abstração de Homem, não tornaram senão todos os homens reais em não-homens, indivíduos que parecem homens, porém que não o são.

Considerando-se, de acordo com o cristianismo, que “o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus”, pode-se dizer que o conceito de Homem está atrelado aos atributos contidos em Deus. Assim sendo, nenhum homem poderá chegar a ser Deus, a igualar-se a Ele – desejo humano que constituiria para o Cristianismo uma heresia.

Enquanto imagem e semelhança de Deus, o Homem é apenas o espectro, representando a incompletude que o caracteriza por não ser Deus. É este ser não-Deus que faz com que o Homem almeje ser Homem e, ao buscá-lo, reconhece-se como não-Homem. Quanto mais o Homem busca ser Deus, mais se carateriza como não-Deus; da mesma forma que quanto mais busca a ser Homem, caracteriza-se como não-Homem.

Desta forma, todo o homem é um não-homem, porque é apenas a imagem-semelhança de Deus, e não o próprio Deus.

Já para Stirner, o egoísta é, em última análise, este Deus que deixa de ser um não-homem para tornar-se Homem. De posse desta contradição, procura, ao interrogar-se, restabelecer no homem concreto a sua finalidade. Diz ele:

> *Cada homem real que não corresponde ao conceito "Homem" ou que não está 'conforme com o gênio da espécie', é um espectro. Porém, se eu faço meu, se eu reduzo a não ser mais que um de meus atributos, uma de minhas propriedades, esse homem, que era até aqui exclusivamente meu ideal, meu devir, minha essência ou meu conceito, e que se colocava como tal por cima de mim e mais além de mim; se eu ajo de sorte que o homem não seja mais que minha humanidade, minha maneira de ser, e que o que eu faço não seja humano senão que pela razão de que sou eu quem o faço, e não porque isso corresponde a noção de 'Homem' seguirei sendo um não-homem? Eu sou em realidade o Homem e o não-homem tudo junto, porque sou ao mesmo tempo homem e mais que homem: eu sou o Eu dessa individualidade, que é minha propriedade e nada mais que minha propriedade. (op. cit.:34-35)*

Assim, para Stirner, o egoísta tem a posse de si, o que o faz proprietário de si mesmo e, por isso, único. Diz ele:

> *Eu sou o proprietário do meu poder, e o sou quando me sei único. No único, o possuidor volta ao Nada criador do qual tem saído. Todo o ser superior a Mim, seja Deus ou seja o Homem, se debilita diante do sentimento de minha unicidade, e empalidece ao sol desta consciência. (Stirner, s/d, v.2:285)*

É a consciência de si que engendra, através do poder, o direito do egoísta. O egoísta é o possuidor e o criador de seu próprio direito e, como tal, não reconhece outra fonte de direito que ele próprio, fruto de seu poder e de sua vontade:

> *O que permite meu poder, ninguém mais tem necessidade de me permiti-lo (...) A força sou eu mesmo, eu, que sou poderoso, que sou possuído do poder. (...) O poder e a força só existem em Mim, que sou o Poderoso e o Forte. (op. cit.:78)*

Portanto o que o egoísta possui, o possui unicamente pelo poder que tem de possuí-lo. Se o poder gera o direito, o egoísta, para Stirner,

> *Não reclama nenhum direito, nem tem, pois, nenhum que reconhecer. Aquilo de que posso apossar-me, o colho e me aproprio; o que se me escapa, não tenho sobre ele nenhum direito e não são esses os meus direitos imprescindíveis de que me orgulho ou que me consola. (op. cit.: 78)*

No reconhecimento deste direito, não depende de que outros lhe dêem razão, pois depender da aprovação alheia é abrir mão do direito de julgar a si próprio, submetendo-se ao julgamento alheio. Para Stirner, "...o fato de ter razão ou de não tê-la é absolutamente independente da aprovação (de outros)" (op. cit.:46). E justifica ele:

> *[...]se tu permites a outro que te dê razão, deves consentir igualmente que ele a tire. Se aceitas a sua aprovação e sua recompensa, deves aceitar igualmente sua reprovação, seus castigos. O não direito marcha ao lado do direito. (op. cit.:64)*

O direito egoísta baseia-se na seguinte afirmação: eu quero, eu posso, logo, é justo. Para ele, "...o direito é alguma coisa que se faz o que se quer" (op. cit.:52). O julgamento de alguém sobre os atos cometidos pelo indivíduo é algo externo e, portanto, injusto. Injusto porque fere a autonomia do indivíduo, sujeita-o a ações e/ou punições que não lhe são devidas:

> *Tenha eu o direito a meu favor ou contra mim, ninguém que não eu mesmo pode ser juiz disto. Tudo o que os demais podem fazer, é julgar se meu direito está ou não de acordo com o seu, e apreciar se para eles também é um direito. (op. cit.:47)*

Entretanto, quando a sociedade passa a interceder e regular estas ações, interfere de forma artificiosa, pois aí o indivíduo não estará apenas sujeito a seus atos, mas sim estará sujeito ao julgamento exterior. Exemplifica Stirner que, "...quando uma criança brinca com uma faca e se corta, somente é de justiça, porém, se não se corta, é também de justiça" (op. cit.:57). Isto é, é de sua única responsabilidade as conseqüências de seus atos. Porém, continua ele, "...o castigo que impomos não é mais que nosso direito e não o seu. Nosso direito reage contra o seu, e se o direito está contra ele, é porque temos a superioridade" (op. cit.:57).

Logo, na sociedade, o direito não é um direito (no sentido do direito egoísta), senão uma concessão que regula e limita as vontades individuais. O sujeito que recorre à sociedade em busca de seus direitos, não faz mais que reconhecer que compete a ela administrar/outorgar/julgar se ele tem ou não direito ao que solicita. Perguntamos, à moda de Stirner: que direito um tribunal pode conceder ao indivíduo que não o que foi anteriormente definido como direito?

Exigir o direito de cidadão implica reconhecer/aceitar que o indivíduo (cidadão) não tem direitos, ou não tem poder de impor "seu direito", ou seja, transforma-se em um não-cidadão (parafraseando Stirner). Isto implica reconhecer/aceitar um conjunto de regras preestabelecidas e que define e normatiza quem é o cidadão e de que "direitos" dispõe.

A sociedade, seja liberal ou revolucionária, nada mais faz do que reger a vida dos indivíduos através do direito, isto é, através da imposição do direito social. Para Stirner, a mais revolucionária das sociedades não faz mais que substituir e impor um direito por outro, sendo que o direito de todos tem precedência sobre o direito individual . Para ele,

> *O direito de 'todos' deveria ser também meu direito, uma vez que eu formo parte de 'todos': porém observais que não é por ser o direito dos demais, nem ainda de todos os demais pelo que me sinto impulsionado a trabalhar por sua conservação. Eu não o defenderei porque é um direito de todos; cada qual que vele por conservá-lo. O direito de todos (o de comer, por exemplo) é o direito de cada indivíduo. Se cada qual velar por guardá-lo intacto, todos os exerceram por si mesmos; que o indivíduo não se cuide, pois, de todos e defenda seu direito sem fazer- se o zelador de um direito de todos! (op. cit.:48)*

Para Stirner, portanto, o indivíduo (se não for egoísta) não é senão um escravo, não tem outro direito que não o que esta mesma sociedade outorga-lhe, concede-lhe e ele não tem senão um direito que lhe é alheio e que lhe impõe obrigações. De indivíduo de direito passa a indivíduo obrigado, a indivíduo legal, que deve viver segundo o direito social. Somente o egoísta pode quebrar esta lógica, pois o seu direito não advém da sociedade, e sim da sua vontade: "... o que te dá o teu direito é a tua força, teu poder e nada mais" (op. cit.:48), afirma Stirner.

O indivíduo só não tem o direito de fazer aquilo que não quer fazer, o que constitui um ato destituído de direito:

> *A mim corresponde decidir o que é para mim o direito. Fora de mim, não há direito. O que para mim é justo, é justo. Pode ocorrer que os outros não julguem por isso que é justo, porém isto é assunto seu, não meu. (op. cit.:51)*

Stirner, reafirmando sua posição, enuncia que "...a força vem antes do direito". E segue:

> *O que tu tens a força de ser, tens também o direito de sê-lo. Só de mim deriva todo o direito e toda a justiça, tenho o direito de fazer tudo desde que tenha força para isso. Tenho o direito de derrubar a Jesus, Jeová, Deus etc. se posso; se não o posso, esses deuses ficarão em pé diante de mim fortes com seu direito e seu poder; o 'temor de Deus' encurvará minha impotência, eu seguirei seus mandamentos e acreditarei andar corretamente enquanto opere em tudo conforme o seu direito: assim são estes guardas-fronteiras russos que se acreditam no direito de derrubar a tiros aos fugitivos suspeitos, desde que no momento em que os assassinam em nome de uma 'autoridade superior', isto é, conforme o direito. (op. cit.:50)*

Ao analisar as relações que se dão na sociedade, tem claro que conceitos de "justiça" e "legalidade" são formas utilizadas para mascarar as relações de força que ocorrem em seu interior. Em suas palavras: "...toda relação é uma relação de força, uma luta de poder a poder" (op. cit.: 85). Para ele, se eu tenho força, tenho poder; logo, tenho direitos.

Ao egoísta não importam as reivindicações aos direitos individuais do homem sobre o que a sociedade considera como sua propriedade. Seus direitos não são mais que direitos de homem e, sob os olhos do egoísta, não possui nenhum direito, se não tiver força (poder) para mantê-los como seus. A propriedade de sua própria vida (o direito à vida) só tem valor, à medida que tem valor para o egoísta. Seus bens materiais ou espirituais só serão seus, enquanto sua força permita que com ele permaneça. Considera que

> *[...] não há majestade, não há santidade que possa dizer-me: 'não irás mais além'; nada pode impedir-me de tomar aquilo de que posso fazer-me dono. O que eu não posso vencer, esses é apenas um limite ao meu poder; e enquanto meu poder é limitado, não sou mais que um Eu limitado; limitado, não pelo poder exterior, senão porque me falta ainda poder próprio, por minha própria impotência. (op. cit.:82)*

É apenas a esta impotência, a esta falta de poder próprio que Stirner admite como capaz de limitar a ação do egoísta. Contrariamente a esta posição, a sociedade utiliza-se da noção de respeito como um limitador da ação do homem. O homem deve respeito não apenas ao homem, senão à "idéia de Homem" e ao que lhe pertence, à sua propriedade. Se devo venerar o Homem, devo, igualmente, venerar sua propriedade, pois

> *Eu não estou somente em relação com os homens enquanto representantes da idéia de Homem, ou enquanto filhos do Homem, estou, além disso, em*

> *relação com o que tem o Homem e que chamais de sua propriedade. (op. cit.:127)*

Ou seja, as relações que estabeleço não dizem respeito apenas ao Homem enquanto humanidade, mas também enquanto possuidor de bens materiais e espirituais: “se eu respeito ao Homem, meu respeito deve estender-se igualmente a tudo o que é humano, a tudo o que pertence ao Homem” (op. cit.:127).

É através deste mecanismo de respeito ao que tem de sagrado no Homem que respeito como sagrado a propriedade deste Homem. Afirma Stirner:

> *Os homens têm uma propriedade; diante desta propriedade Eu devo inclinar-me: é sagrada. Sua propriedade consiste em um haver, em parte exterior e em parte interior. Seu haver exterior compreende coisas, e seu haver interior está formado de pensamentos, de convicções, de nobres sentimentos etc..*
>
> *Os bens interiores do Homem constituem-se da religião (a sua fé) e de sua honra. Estas são sua ‘propriedade espiritual’. (op. cit.:128)*

E, portanto, são invioláveis.

Os bens exteriores, ou a sua propriedade material, constituem-se de sua própria pessoa, do que resulta a liberdade pessoal. Porém Stirner ressalta que “somente a pessoa humana é livre” (op. cit.:128), isto é, aquela que infringe e desrespeita a propriedade alheia, seja espiritual, seja material, torna-se inumana, não-homem, logo, seu destino ‘é a prisão’. Ou seja, minha vida é minha propriedade, porém ela só é sagrada enquanto eu sou Homem. Caso me torne um não-homem, a propriedade deixa de ser sagrada, o Estado me considera um criminoso e como tal pode tirar-me a vida e/ou a liberdade. Assim, a propriedade (os bens materiais) é privada e todo aquele que dela se apossar, imerecidamente, torna-se um ladrão do bem alheio. Por este raciocínio o liberalismo sacralizou a propriedade, atribuindo ao direito (social) a única garantia que legitima a sua posse.

Esse mecanismo exige que o indivíduo, para possuir um objeto, deva possuir, igualmente, o reconhecimento legal sobre a sua posse, isto é, que possua o *referendum* da sociedade ou o direito social sobre a propriedade. É o que Stirner afirma, ao

dizer que “não sou eu quem faço com que o que eu possuo seja minha propriedade senão pela sanção do direito” (Stirner, s/d: 136).

É este direito que torna legítimo o poder que passa a existir, mesmo quando as condições que lhe deram origem – a força – já não existem mais. Ele passa a ser transmitido hereditariamente. Temos, assim, que aquilo que era legítimo pela conquista através da força, é legitimado através do direito e, como tal, transforma-se no sagrado do outro, que não o conquistou, que não teve ou não tem poder para detê-lo, mas que passa a ser seu proprietário. Sendo assim, “... em realidade as coisas não pertencem a mim, senão que ao direito” (op. cit.:170).

Observa-se aqui, segundo Stirner, a inversão ocorrida na sociedade, pela qual o indivíduo perde a posse de si, para ser possuído pelo direito. O direito não é mais a representação do seu poder, mas sim a representação do poder da sociedade.

Ao advogar o egoísta enquanto sujeito social, Stirner o quer justamente pela virulência que representa na subversão a esta organização social e enquanto possibilidade de realocar ao indivíduo seu poder.

É nesta ótica que se deve entender o egoísta stirneriano. Deve-se entendê-lo enquanto construção humana, que, ao realocar no indivíduo seu poder, permite e engendra a posse de si. Deve-se entender que “Eu não sou um Eu, senão porque sou Eu quem me faço, isto é, porque Eu não sou a obra de outro, senão propriamente minha obra” (Stirner, s/d, v.2:109).

Deve-se buscar entender também a sua prática enquanto uma prática que consiste em “... não considerar os demais nem como proprietários nem como indigentes ou trabalhadores, senão em ver neles uma parte de vossa riqueza, objetos que o possam servir” (op. cit.:156).

Igualmente deve-se entender a “associação de egoístas” enquanto uma associação de amigos que abrem mão de parte de seu poder, de sua soberania, enquanto lhes for conveniente e na medida em que a associação com o outro lhe permita multiplicar o seu poder, pois o egoísta considera que “é sempre desejável que nos unamos para os

trabalhos humanos, a fim de que não absorvam todo o nosso tempo e nossos esforços como o faziam sob o regime de competição" (op. cit.:159).

A associação, ainda que tome do egoísta parte de sua liberdade, permite-lhe que "...seja a cada instante tudo o que possa ser" (op. cit.:283). É uma liberdade que o egoísta encontra na associação não enquanto algo estranho e exterior a si, mas, ao contrário, liberdade por amor, por amor de si. Liberdade que exorta Stirner a afirmar:

> *[...]fazei de vós mesmos a medida e o juiz de tudo (...). Deixai com gosto de lado a vossa liberdade, quando a não liberdade, da 'doce escravidão do amor', tenha para vós mais encanto; e a tomai de volta, quando assim os agradar. (op. cit.:13)*

Deve-se também entender o amor na perspectiva do egoísta, e não na perspectiva da sociedade, que o considera segundo a moral cristã. Contrariamente à idéia de amor cristão que está impregnada na sociedade, o amor do egoísta tem por parâmetro a satisfação do desejo do indivíduo, que não o trata como algo sagrado. Diz Stirner:

> *Eu também amo aos homens, não só a alguns, senão que a cada um deles. Porém os amo com a consciência do meu egoísmo; os amo porque o amor me faz ditoso; amo porque me é natural e agradável amar. Não conheço obrigação de amar. Tenho simpatia por todo o ser sensível; o que lhe aflige me aflige, e o que lhe alivia me alivia; eu poderia matá-lo, não posso martirizá-lo. (op. cit.:190)*

E continua, caracterizando o amor egoísta:

> *Quando vejo sofrer a quem amo, sofro com ele e não tenho descanso enquanto não tenha tentado tudo para consolá-lo e distraí-lo. Quando eu o vejo alegre, sua alegria me deixa alegre. Não se segue daí que seja o mesmo objeto que produza sua alegria ou sua dor e o que desperta em mim os mesmos sentimentos; isto é sobretudo evidente, quando se trata da dor corporal que eu não sinto como ele; sua dor é que lhe faz dano, e o que faz dano para mim é seu sofrimento.*
>
> *E porque eu não posso suportar esta ruga dolorosa sobre o rosto amado e, portanto, em meu interesse, é que a apago com um beijo. Se eu não te amasse, poderias franzir o cenho tanto quanto quisesse sem comover-me; eu não quero dissipar mais que meu pesar. (op. cit.:191)*

Assim como Stirner mostra-se profundamente revoltado contra a sociedade pela anulação-dominação que realiza sobre o indivíduo, mostra-se também profundamente apaixonado pelo ser humano. O seu amor pelo outro espelha a dimensão do

amor por si. O que significa que o indivíduo só é capaz de um grande amor pelo outro, se tiver um grande amor por si próprio. Esta a razão do amor egoísta. O meu desejo não é o de fazer-te sorrir para que fiques bem, mas sim para que eu me sinta bem, para que eu satisfaça o meu desejo de estar bem. Esta conotação foge à conotação altruística, cristã do sacrifício, de que eu devo sofrer para que o outro seja feliz. Inverte-se, portanto, a lógica. O objetivo é que eu seja feliz. Para tanto, me valho da felicidade do outro enquanto satisfação do meu desejo egoístico, que só é possível entre egoístas. Caso contrário, haverá sempre alguém sendo subjugado, submetendo-se à vontade do outro.

Stirner condena o amor enquanto uma obrigação social ou familiar. Considera que o amor, como todos os demais sentimentos, é propriedade do "único" e, como tal, ele o cederá, emprestará ou o venderá de acordo com sua vontade e seu interesse egoístico nesta cedência, empréstimo ou venda. Diz ele: *"Eu não tenho que amar uma religião, uma pátria, uma família etc., que não saibam conquistar o meu amor; vendo minha ternura ao preço que me apraz"* (Stirner In: Díaz, 1975:72-73).

É recorrente em Stirner a idéia de que o outro existe para meu prazer. Vê no outro a satisfação de seus desejos, de sua vontade, e por isso o ama:

> *Sim, eu exploro o mundo e a seus homens. Posso assim amar com toda minha alma e deixar arder em meu coração o fogo devorador da paixão, sem tomar, sem dúvida, ao ser amado por outra coisa que pelo alimento de minha paixão, um alimento que o aviva sem saciá-lo jamais. Todos os cuidados que eu lhe rodeio não se dirigem mais que ao objeto de meu amor, mais do que aquele a quem meu amor tem necessidade, ao bem amado: quanto indiferente me seria o ser amado se não existisse o meu amor! É meu amor o que me faz gozar a mim. (op. cit.:73)*

Só amo a ti, porque amo a mim – podemos dizer, interpretando Stirner. O amor egoísta, assim formulado, foge ás características do amor-subordinação, do amor-escravidão, do amor-sagrado, instrumento de sujeição do indivíduo, em nome do qual deve-se abrir mão do amor de si em favor do amor ao outro. O amor do egoísta tem sua fonte no interesse pessoal, do qual nasce, se desenvolve e no qual desemboca.

O amor, para o egoísta, exige a soberania de si. Só quem é **Senhor de Si** pode anular a sujeição, a soberania sobre si.

BIBLIOGRAFIA

BARRUÉ, Jean. **Max Stirner: De L'éducation – Le faux principe de notre éducation; Les lois de l'école.** Paris, Spartacus, 1974.

DIAZ, Carlos. **Por y contra Stirner**. Bilbao/Espanha, Zero, 1975.

DIAZ, Carlos. **Max Stirner: uma filosofia radical do Eu**. São Paulo, Imaginário, 2000

STIRNER, Max. **El principio falso de nuestra educación**. Barcelona, Siglo XXI, 1980.

STIRNER, Max. El único y su propriedad, v.1 e v.2. Valência, Espanha. Sempre y Compañia Editores, s/d.

STIRNER, Max. **O falso princípio de nossa educação**. São Paulo, Editora Imaginário, 2001

STIRNER, Max. **De l'éducation: le faux principe de notre éducation. Les lois de l'école.** Paris, Spartacus, s/d/